

Faculté de philosophie, arts et lettres

Plurilinguisme : Quelles applications en classe de français langue étrangère ?

Auteur : Astrid Lavalleye

Promoteur(s) : Françoise Masuy

Année académique 2023-2024

Master en langues et lettres française et romanes, orientation générale, à finalité didactique

Remerciements

En premier lieu, je remercie chaleureusement Madame Françoise Masuy, promotrice de ce mémoire, pour son encadrement et son accompagnement pendant ces deux années. Son enthousiasme, sa flexibilité et ses conseils avisés ont été de précieux guides tout au long du processus. Je la remercie également de m'avoir accueillie dans ses classes pour y mener mes recherches et mon stage en parallèle. Grâce à elle, cette étude s'est convertie en une expérience avant tout humaine, fondée sur le dialogue et l'ouverture aux autres.

Ensuite, je remercie également Madame Valérie Neuenschwander pour l'intérêt qu'elle a porté à ce projet en m'invitant à mener mes recherches dans une de ses classes, ainsi que pour son retour bienveillant et encourageant.

Enfin, je tiens à remercier mes proches, particulièrement mes parents et Louis, pour leur soutien inébranlable et leur écoute.

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION.....	5
CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE	11
1. Un paradigme pluriel : plurilinguisme et pluriculturalisme.....	11
1.1. Approches plurielles et approches singulières	11
1.2. Plurilinguisme et approches plurielles	12
1.3. Compétence plurilingue et pluriculturelle.....	13
1.4. Didactique du plurilinguisme et approches plurielles	15
2. Les approches plurielles.....	16
2.1. Bases théoriques.....	16
2.2. Recours à la L1 et impact sur la LE	21
2.3. Perméabilité des frontières	22
3. Le <i>translanguaging</i>	23
3.1. Origines et définition du terme.....	23
3.2. <i>Translanguaging</i> , <i>code-switching</i> et approches plurielles	24
3.3. Applications didactiques	26
4. Les pratiques pédagogiques.....	29
4.1. Perspective actionnelle.....	29
4.2. Autres pratiques pédagogiques.....	33
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE	37
1. Le choix d'une approche plurielle	37
1.1. Écho aux prescriptions du cadre théorique	37
1.2. Public cible.....	37
1.3. Destination commune.....	40
2. La définition des objectifs de recherche.....	41

3. Les questionnaires	43
4. La confection des leçons et l'application en classe	44
4.1. La négation (A1)	44
4.2. Les temps du passé (B1).....	46
4.3. Les temps du passé (A2)	47
4.4. Les sons du français (A1).....	49
4.5. Les sentiments (A2)	50
CHAPITRE 3 : RÉSULTATS.....	53
1. Le rapport aux approches plurielles.....	54
2. Premier axe : Le soutien à l'apprentissage de la langue.....	56
3. Deuxième axe : La motivation et l'engagement.....	61
4. Troisième axe : Le plaisir	65
5. Un regard comparatif	70
5.1. Deux perspectives distinctes	70
5.2. L'influence de la nationalité sur les résultats.....	71
CHAPITRE 4 : DISCUSSION	74
1. Les effets observés	74
2. Quelques considérations générales	78
CONCLUSION	81
BIBLIOGRAPHIE.....	88
LISTE DES ANNEXES.....	93

INTRODUCTION

D'après Marie-Françoise Rombi, directrice de recherche au Muséum d'histoire naturelle de Paris (2015), la communauté scientifique estime qu'il existe entre 5 000 et 10 000 langues dans notre monde. En règle générale, les chercheurs s'accordent donc sur une estimation commune de 7 000 langues. Toutefois, cette valeur ne comprend pas les milliers de variantes dialectales qui existent. Ainsi, notre monde est caractérisé par une immense variété de langues qui interagissent quotidiennement entre elles. Par ailleurs, toutes ces langues ne coexistent pas simplement dans nos sociétés, elles sont au contraire en mouvement constant. Sous l'action des locuteurs qui les emploient, elles évoluent incessamment et s'influencent mutuellement. En parallèle aux langues qui leur sont associées, les cultures constituent un second paradigme évolutif, au sein duquel des échanges constants se produisent également. Ces échanges concernent non seulement les personnes et les langues, mais aussi les traditions, les symboles, les objets, etc.

Ce caractère dynamique des langues et des cultures apparaît en filigrane dans le volume complémentaire du *Cadre européen commun de référence* ou CECR (2018) par le choix des termes « plurilinguisme » et « pluriculturalisme », au lieu de « multilinguisme » et « multiculturalisme ». Le CECR est l'ouvrage de référence commun en Europe qui décrit les niveaux de compétence en langues étrangères, c'est-à-dire « utilisateur élémentaire (A1 et A2), utilisateur indépendant (B1 et B2) et utilisateur expérimenté (C1 et C2) » (*ibidem*, p. 35). Les auteurs définissent en effet le multilinguisme comme « la coexistence de différentes langues au niveau social et individuel » (*ibidem*, p. 28). Le multilinguisme et le multiculturalisme représentent donc plutôt un état de fait. À l'inverse, le plurilinguisme et le pluriculturalisme sont perçus comme des dynamiques évolutives, au regard du caractère dynamique des langues. Ainsi, le plurilinguisme souligne le caractère évolutif de la compétence communicative des locuteurs, car :

Au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend [...], il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (*ibidem*, p. 164).

Dès lors, les auteurs du CECR cherchent à mettre en lumière la capacité des locuteurs à puiser dans toutes leurs ressources linguistiques et culturelles pour communiquer en contexte

social ; c'est donc la raison pour laquelle ils perçoivent le profil des locuteurs comme une réalité évolutive.

Par conséquent, cette pluralité inhérente à nos sociétés justifie l'importance fondamentale de l'apprentissage des langues étrangères. Par exemple, au sein de l'Union européenne, les citoyens se déplacent fréquemment et entrent donc en communication avec d'autres locuteurs issus d'autres cultures. En tant qu'échelle européenne commune de référence, le CECR a d'ailleurs été instauré dans l'optique de favoriser la circulation des travailleurs en Europe. Dès lors, ces citoyens sont tenus de développer leur répertoire langagier pour que la communication avec un locuteur d'une autre origine puisse s'établir efficacement. Le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères en Belgique s'inscrit donc également dans cette direction. Dans ce cadre, deux options principales semblent néanmoins s'offrir à l'enseignant en ce qui concerne l'approche à privilégier en classe. Il s'agit des approches plurielles et des approches singulières. Candelier définit les premières comme « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » et les secondes comme toute approche « dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (2008, p. 68). De prime abord, les approches plurielles paraissent alors s'orienter dans le sens de la définition du plurilinguisme et du pluriculturalisme émise par les auteurs du CECR, car ces approches aspirent à créer des liens entre différentes langues en classe au cours de l'apprentissage. Cela fait donc écho à la capacité des locuteurs à utiliser toutes leurs compétences linguistiques et culturelles issues de leur répertoire. En conséquence, comment considérer l'une et l'autre approche ? Quel point de vue adoptent les enseignants ?

Candelier, Mendonça Dias et Nicolas ont mené une enquête auprès de 408 enseignants sur l'enseignement plurilingue en milieu scolaire en France (2019). Sur l'ensemble des participants, 56% d'entre eux enseignent en secondaire. Parmi ceux-ci, les auteurs comptabilisent 46% de professeurs de français, 37% de professeurs de mathématiques et 10% de professeurs de langues vivantes. Enfin, ils établissent une distinction entre les répondants qui exercent en dispositif (230 professeurs) ou non (155 professeurs). Un dispositif consiste en un « ensemble cohérent constitué de ressources (matérielles et humaines), de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but » (Rosselle, 2013, p. 14) ; dans ce cadre, il s'agit donc de dispositions particulières mises en œuvre en classe pour favoriser l'intégration d'enfants non francophones dans le cursus scolaire en France. Parmi les dispositifs cités, ils mentionnent principalement l'unité pédagogique pour élèves allophones

arrivants (ou UPE2A), c'est-à-dire un dispositif d'accompagnement pour les élèves qui n'ont pas une maîtrise suffisante du français, qu'ils aient été régulièrement ou peu scolarisés antérieurement. Ce dispositif s'ancre souvent dans le cadre de l'opération « Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE). D'après le site d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation en France¹, cette opération cherche à favoriser l'intégration des parents d'élèves allophones en les impliquant dans la scolarité de leurs enfants – notamment via des cours de français et des formations sur le fonctionnement de l'école en France.

Ainsi, les auteurs ont demandé à ces enseignants s'ils ont déjà entendu parler de la comparaison des langues. En fonction du cadre dans lequel ils exercent leur pratique, c'est-à-dire en dispositif ou hors dispositif, leurs réponses divergent fortement. Leurs réponses figurent dans le graphique suivant, directement extrait de la synthèse des auteurs (*fig. 1*).

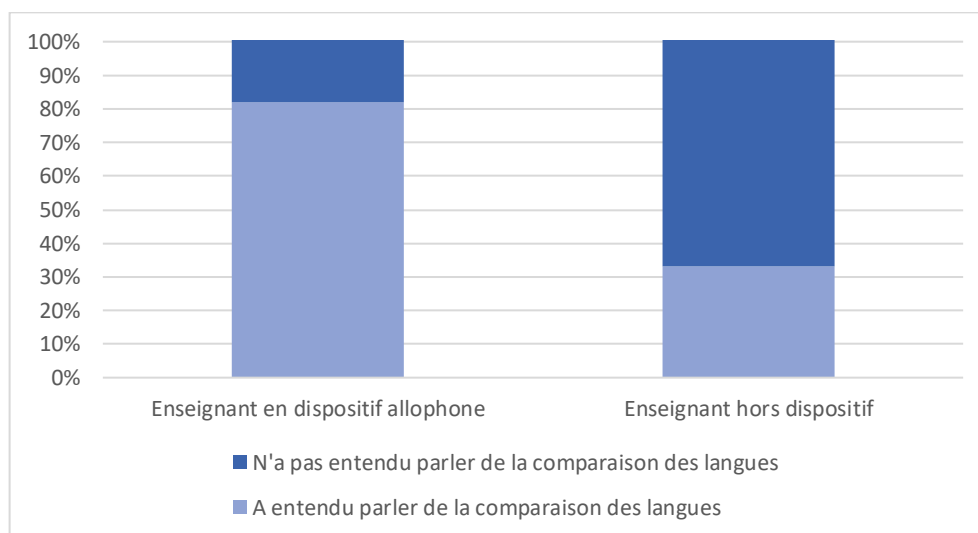


Figure 1 : Proportion d'enseignants hors et en dispositif qui ont entendu parler de la comparaison des langues (p. 3)

Nous constatons que les enseignants qui exercent en dispositif allophone sont plus sensibilisés au plurilinguisme que les enseignants qui exercent hors dispositif. En effet, plus de 80% d'enseignants qui exercent en dispositif ont entendu parler de la comparaison des langues, alors que seulement 30% des enseignants qui exercent hors dispositif en ont entendu parler. Cela signifie donc que 70% des enseignants issus de cette deuxième catégorie ne connaissent pas le travail comparatif entre les langues.

¹ URL : <https://eduscol.education.fr/2187/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants>

En outre, les auteurs ont aussi demandé aux enseignants s'ils ont eu l'occasion de s'appuyer sur les langues d'un ou de plusieurs élèves en classe ou de mener des activités en lien avec le plurilinguisme au cours des deux dernières années. Leurs réponses sont recensées dans le graphique suivant, également extrait de la synthèse des auteurs (*fig. 2*).

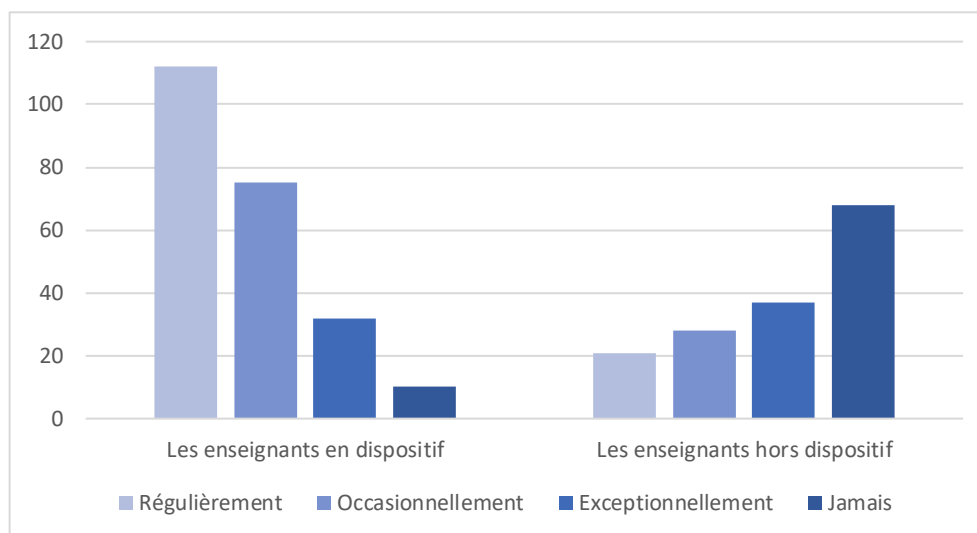


Figure 2 : Proportion d'enseignants hors et en dispositif qui ont mené des activités en lien avec le plurilinguisme (p. 5)

Ici encore, nous observons que les enseignants qui exercent en dispositif sont plus enclins à mettre en place des activités plurilingues que les enseignants qui exercent hors dispositif. Parmi les 230 répondants qui enseignent en dispositif, plus de 100 d'entre eux affirment qu'ils instaurent régulièrement des activités en lien avec le plurilinguisme dans leur classe (autrement dit, plus de 43% d'entre eux). Aussi, plus de 70 d'entre eux le font occasionnellement (autrement dit, plus de 30% d'entre eux). Cela tient probablement aux profils linguistiques et culturels très variés caractéristiques de leurs classes, qui favorisent donc la mise en place de ce type d'activités. En revanche, la tendance s'inverse pour les enseignants qui exercent hors dispositif : sur les 155 répondants issus de cette catégorie, plus de 60 d'entre eux n'ont jamais mené d'activités en lien avec le plurilinguisme en classe (autrement dit, plus de 40% d'entre eux). Une petite vingtaine d'entre eux seulement le font régulièrement (autrement dit, environ 13% d'entre eux). Cela est probablement dû à leur public qui est principalement, voire exclusivement, francophone et pour lequel les dialogues interculturels sont moins fréquents, surtout en classe. Dès lors, intégrer une activité plurilingue et pluriculturelle dans un tel contexte peut sembler moins aisé ou moins approprié. Enfin, les auteurs ajoutent que ces activités sont plus fréquentes dans le cadre du cours de langues (étrangères ou français) que des cours de mathématiques et de sciences. La réflexion conjointe

sur les différentes langues et les différentes cultures semblent en effet plus adaptée au cours de langues, puisque l'objet principal du cours est justement de nature linguistique et culturelle.

En somme, tant la configuration de la classe (en dispositif ou non) que le profil du public ciblé influent énormément sur les approches privilégiées par les enseignants. C'est la raison pour laquelle les enseignants qui exercent hors dispositif semblent être moins informés à propos de la didactique du plurilinguisme et des approches plurielles. Ainsi, puisque ce secteur reste moins répandu dans l'enseignement, l'objectif de ce mémoire consiste à approfondir le champ de la didactique du plurilinguisme, afin de cerner davantage ses implications pour les apprenants et pour les enseignants. Au travers de recherches menées en classe de français langue étrangère, nous souhaitons, d'une part, analyser les effets de l'intégration d'une approche plurielle dans le cadre d'une leçon de français et, d'autre part, mettre en perspective cette approche plurielle avec l'approche singulière. De cette façon, nous souhaitons dégager certaines clarifications quant à ces deux conceptions de l'enseignement des langues.

D'abord, dans le premier chapitre de ce mémoire, le cadre théorique de notre recherche sera défini. Ainsi, certaines notions fixées par les auteurs du CECR seront approfondies, telles que le plurilinguisme et la compétence plurilingue et pluriculturelle des locuteurs. Par ailleurs, les quatre approches plurielles définies par les auteurs du *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* ou CARAP (2012) seront également exposées, dans leurs rapports et leurs limites respectives. Ces quatre approches sont l'approche interculturelle, la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et l'éveil aux langues. Ensuite, une autre perspective théorique prometteuse pour l'apprentissage des langues sera définie, à savoir le *translanguaging*. Après cela, diverses pratiques pédagogiques associées à ces approches plurielles seront envisagées sous un angle théorique.

Ensuite, dans le deuxième chapitre, la construction de notre méthodologie de recherche – élaborée à partir des postulats théoriques fixés dans le premier chapitre – sera détaillée. Ainsi, l'approche plurielle choisie pour nos expérimentations sera décrite, ainsi que notre échantillon de recherche, sur lequel nos recherches vont être menées. Aussi, trois axes de recherche seront définis, qui serviront donc de supports pour l'analyse des effets de cette approche plurielle, en comparaison à l'approche singulière. Ensuite, la structure des questionnaires, créés pour récolter les avis des participants, sera décrite. Enfin, le processus d'élaboration des cinq leçons

sera également dépeint, dans lesquelles notre approche plurielle a été intégrée pour être testée en classe.

Par après, les résultats obtenus au terme de nos investigations en classe seront présentés pour chaque axe de recherche. Dans un premier temps, ces résultats seront exposés de façon dissociée, c'est-à-dire axe par axe. Ensuite, un regard comparatif sera jeté sur l'ensemble des résultats collectés, et plusieurs facteurs d'influence seront interrogés. Ainsi, l'objectif de ce troisième chapitre consiste à cerner le plus précisément possible l'opinion des participants non seulement à propos de l'approche singulière, mais aussi à propos de l'approche plurielle expérimentée en classe. Pour étudier les effets d'une approche pédagogique, le point de vue des apprenants est en effet primordial.

Enfin, dans le quatrième chapitre, les résultats exposés dans le chapitre précédent seront davantage nuancés et complétés. Pour ce faire, le degré de réussite des échanges pluriels instaurés dans chaque leçon sera évalué, en considérant systématiquement divers paramètres (tels que les consignes, la synthèse des échanges, le temps consacré à l'activité, etc.). En outre, quelques principes fondamentaux à garder en tête pour intégrer des approches plurielles en classe seront également soulignés. Ces axiomes ont été dégagés par le biais de nos recherches.

En ce qui concerne les documents élaborés et exploités dans le cadre de nos investigations, ils sont tous recensés en annexe. Il s'agit des questionnaires, ainsi que du matériel didactique lié à la mise en œuvre de l'approche plurielle. Ce matériel est donc classé par leçon.

Au fil de ces diverses étapes, les tenants et les aboutissants des approches plurielles seront donc analysés, tant sur le plan théorique que sur le plan pratique. Nous cherchons ainsi à éclaircir certains aspects propres à ces approches, étant donné qu'elles sont encore peu représentées dans l'enseignement des langues en Belgique francophone, surtout dans l'enseignement secondaire et supérieur. En somme, nous souhaitons ouvrir de nouvelles perspectives à propos de la didactique du plurilinguisme, à la fois pour l'enseignement des langues en règle générale et plus spécifiquement dans le cadre du cours de français langue étrangère.

CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE

Ce premier chapitre posera le cadre théorique sur lequel se fonderont nos recherches et nos analyses. Dans un premier temps, il définira le contexte plurilingue et pluriculturel dans lequel s'intègre notre question de recherche. Ensuite, il décrira les quatre approches plurielles existantes, ainsi que leurs implications didactiques respectives. Par la suite, il présentera une autre conception théorique beaucoup moins répandue que les approches plurielles, mais non moins prometteuse : le *translanguaging*. Enfin, il s'intéressera plus précisément à quelques applications scolaires concrètes, en présentant l'approche actionnelle – telle que préconisée par le CECR – et quelques principes pédagogiques à suivre en classe.

1. Un paradigme pluriel : plurilinguisme et pluriculturalisme

1.1. Approches plurielles et approches singulières

Selon la typologie de Candelier (2008), le secteur de la didactique des langues et des cultures reconnaît deux approches principales, c'est-à-dire les approches plurielles et les approches singulières. Pour rappel, les approches plurielles impliquent un travail conjoint sur plusieurs langues et plusieurs cultures en classe, alors que les approches singulières se concentrent exclusivement sur une langue et une culture particulière. En d'autres termes, en ce qui concerne le cours de français langue étrangère (autrement appelé FLE), l'enseignant peut soit s'appuyer sur la diversité linguistique et culturelle inhérente au public FLE pour leur enseigner le français, soit exclure de la classe les langues et les cultures d'origine des apprenants afin de se concentrer uniquement sur le français et sur la culture française, objets cibles du cours de FLE.

De manière générale, l'enseignement traditionnel des langues tend à privilégier l'approche singulière, en nourrissant l'idée que les interférences entre les langues nuisent à l'apprentissage de la langue cible. Selon cette perspective, parler de manière fluide en langue étrangère implique donc que la langue première – ou d'autres langues – ne transparaisse(nt) pas dans le discours ; ainsi, il n'est pas pertinent d'exploiter d'autres langues en classe que celle étudiée. Cependant, cette compartimentation des langues et des cultures ne correspond pas à la réalité de bon nombre de locuteurs. D'une part, il existe de plus en plus de locuteurs plurilingues

qui manipulent plusieurs langues quotidiennement en fonction du contexte (entre autres familial, scolaire, professionnel, etc.) pour communiquer avec autrui sans nécessairement les distinguer de façon stricte dans leurs usages. D'autre part, bon nombre d'entre eux sont issus de cultures diverses et construisent donc leur identité et leur mode de vie sur la base de ce pluriculturalisme, tel qu'il a été défini précédemment (voir introduction).

Par conséquent, la société du XXI^e siècle est indéniablement marquée par la pluralité, tant langagière que culturelle. Dès lors, si jongler entre les langues et les cultures est une réalité partagée, est-ce que cela fait encore sens de continuer à dissocier les langues et les cultures en classe de langues ?

1.2. Plurilinguisme et approches plurielles

Les auteurs du CECR ont posé les balises du plurilinguisme et du pluriculturalisme, soulignant ainsi leur caractère dynamique et évolutif (voir introduction). Cela fait en effet écho à la capacité des locuteurs à exploiter toutes leurs ressources linguistiques et culturelles au sein de leur répertoire langagier, sans considération pour les langues et les cultures nommées. Toutes les langues entrent donc en interaction dans leur répertoire langagier pour construire leur compétence communicative. Ainsi, une communication efficace avec un interlocuteur implique que le locuteur puisse exploiter librement les différentes parties de son répertoire langagier pour créer du sens en interaction. De ce fait, le plurilinguisme change radicalement l'objectif de la didactique des langues, puisqu'il s'agit désormais de développer ce répertoire langagier, enrichi de toutes les capacités linguistiques du locuteur, et non de maîtriser au mieux une ou plusieurs langues séparément.

Au regard de la typologie de Candelier (2008) présentée ci-dessus, les approches plurielles paraissent donc présenter un intérêt indéniable pour répondre à de tels objectifs. En effet, ces pratiques reconnaissent la place des autres langues du répertoire langagier des apprenants dans leur processus d'apprentissage d'une nouvelle langue (Lory et Valois, 2021, p. 7) et évitent ainsi un « gaspillage cognitif » (Armand, 2012, p. 48) en les forçant à laisser leurs savoirs déjà acquis – via leur maîtrise d'autres langues – de côté. Par ailleurs, Candau (s. d.) postule qu'au-delà de la visée langagière, les approches plurielles poursuivent également une visée éthique en engageant une réflexion sur notre citoyenneté linguistique et culturelle. En ce qui concerne les différentes catégories d'approches plurielles, elles seront exposées ci-après, dans le deuxième point.

1.3. Compétence plurilingue et pluriculturelle

« Apprendre une langue, c'est avant tout apprendre à faire dans une culture particulière. Il nous paraît primordial de penser l'enseignement [d'une langue] [...] comme celle d'une culture, d'habitudes, de savoir-faire et de savoir-agir sociaux et culturels » (Djordjevic, 2016, p. 17). Ainsi, puisque langue (en tant que symbole et moyen d'accès aux manifestations culturelles) et culture vont de pair, nous pouvons affirmer qu'il en va de même pour le plurilinguisme et le pluriculturalisme. C'est donc dans ce cadre-là que le CECR introduit la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle dès sa première version : « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (2001, p. 129). Cette compétence complexe et dynamique ne se résume toutefois pas à la somme de ses parties, mais englobe l'ensemble du répertoire langagier du locuteur, qui peut puiser dans ses ressources. Pour mieux la cerner, les auteurs du CECR lui attribuent les quatre caractéristiques suivantes.

D'abord, elle est dite « déséquilibrée et évolutive » (*ibidem*, p. 105). En effet, les compétences d'un même locuteur ne sont pas équilibrées entre elles d'une langue à l'autre : ainsi, il est tout à fait possible qu'un individu sache s'exprimer aisément à l'oral dans deux langues, mais qu'il éprouve des difficultés à l'écrit dans l'une de ces deux langues uniquement. Au-delà de certains savoirs et savoir-faire précis, c'est même la maîtrise globale d'une langue qui peut être inégale par rapport à la maîtrise d'une autre langue du répertoire langagier. En outre, un même individu peut présenter un profil pluriculturel déséquilibré par rapport à son profil plurilingue, par exemple s'il connaît bien les us et coutumes d'une communauté, mais ne maîtrise pas bien leur langue – ou inversement. Dans ce cas de figure, les connaissances langagières et culturelles ne se situent pas sur un même pied d'égalité. Loin d'être anormaux, ces déséquilibres sont en réalité liés à cette compétence complexe et varient fortement selon chaque individu. Ils sont entre autres dus au caractère évolutif de cette compétence, puisqu'en fonction du parcours de vie de l'individu (ses rencontres, ses centres d'intérêt, ses expériences professionnelles...), sa biographie linguistique et culturelle se transforme, ce qui change et complexifie donc les formes de déséquilibre de son profil plurilingue et pluriculturel. Lors d'un voyage à l'étranger, il peut par exemple acquérir de nouvelles connaissances sur la culture du pays et renforcer ses aptitudes dans une des langues utilisées dans le pays.

Ensuite, la compétence plurilingue et pluriculturelle correspond également à une « compétence différenciée pouvant jouer de l’alternance » (*ibidem*, p. 105). Comme expliqué précédemment, elle ne se réduit pas à une juxtaposition de compétences monolingues distinctes, ce qui contraindrait le locuteur à recourir à une seule d’entre elles à la fois pour communiquer. Au contraire, grâce à l’unité de son répertoire langagier, le locuteur plurilingue peut justement puiser dans ses ressources pour jouer de combinaisons et d’alternances. À titre d’exemple, un locuteur peut consciemment opter pour des formules bilingues plutôt que monolingues ou changer de code en cours d’interaction. En somme, plus son répertoire langagier sera riche, et plus il pourra exploiter cette variation interlinguistique à des fins communicatives. Cependant, il ne faut pas pour autant perdre de vue que ses capacités et connaissances seront exploitées de façon différenciée, selon leur niveau de maîtrise respectif. Cela fait donc écho au premier trait qui caractérise cette compétence.

Par ailleurs, la compétence plurilingue et pluriculturelle œuvre à la « prise de conscience et [à la] dynamique de l’usage et de l’apprentissage » (*ibidem*, p. 105). Autrement dit, le fait de posséder une telle compétence développe une conscience linguistique et communicationnelle chez l’apprenant. Les psycholinguistes cognitivistes désignent cette conscience sous le terme de compétence métalinguistique, le préfixe *méta-* indiquant « ce qui fait référence à lui-même » (Orthodidacte, s. d.). Gombert la définit ainsi :

[La compétence métalinguistique constitue] un sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation. Il comprend les activités de réflexion sur le langage ainsi que les activités de contrôle conscient et de planification intentionnelle par le sujet de ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production) (1996, p. 1).

Toute tâche d’apprentissage linguistique requiert un contrôle volontaire de certains aspects formels. Par exemple, apprendre le code écrit de la langue première exige de l’apprenant qu’il sache faire preuve de réflexivité pour considérer sa langue dans la forme et non dans le fond, afin de saisir les principes langagiers sous-jacents à respecter. Aussi, puisque « l’apprenant construit de nouveaux savoirs en prenant appui sur ses connaissances existantes » (Armand, 2012, p. 48), la construction de telles compétences métalinguistiques en langue première est donc un prérequis pour apprendre d’autres langues. En effet, l’apprenant doit d’abord être conscient de ces mécanismes spontanés et capable de les contrôler avant de pouvoir les transférer dans son apprentissage d’une langue étrangère. L’interaction entre les langues en classe fait donc sens dans l’optique de jeter des ponts entre les langues acquises et la langue cible pour soutenir les apprentissages. De plus, le CECR perçoit la compétence plurilingue et pluriculturelle comme une « dynamique » (2001, p. 105), puisqu’elle met en place un processus

actif auprès des apprenants qui sont accompagnés dans la construction progressive de leur identité langagière et culturelle. Au fil de leurs rencontres avec d'autres pratiques culturelles et d'autres principes langagiers qui diffèrent des leurs, ils s'ouvrent en effet à l'altérité et relativisent – voire dépassent – leur relation parfois « ethnocentrée » (*ibidem*, p. 106) avec leur(s) langue(s) et leur(s) culture(s) d'origine. Si la connaissance d'une langue et/ou une culture étrangère(s) ne peut garantir un tel dépassement, la connaissance de plusieurs langues et/ou cultures le permet plus certainement et assure un potentiel d'apprentissage plus développé, en étoffant et en renforçant les liens qui s'opèrent dans le répertoire langagier des apprenants.

Enfin, les auteurs du CECR qualifient cette compétence plurilingue et pluriculturelle de « compétence partielle » (*ibidem*, p. 106), puisqu'elle traduit une maîtrise encore imparfaite de connaissances et de compétences langagières et culturelles diverses. Au fil du temps et des objectifs délimités que se fixent les apprenants, cette faculté va donc évoluer, sans pour autant prétendre à la complétude.

Par la suite, dans le volume complémentaire du CECR, trois nouvelles échelles de descripteurs ont été assignées à cette compétence plurilingue et pluriculturelle, à savoir « exploiter un répertoire pluriculturel », « exploiter un répertoire plurilingue » et « compréhension plurilingue » (2018, pp. 166-170). Pour ces trois échelles, les descripteurs qui correspondent à chaque niveau du CECR sont nombreux, afin que les enseignants aient un large choix d'objectifs plurilingues et pluriculturels, et qu'ils puissent ainsi se centrer sur ceux qui sont les plus adaptés au niveau de langue de leurs apprenants. Par exemple, l'échelle « exploiter un répertoire pluriculturel » attribue six descripteurs différents au niveau B1 – « peut, en général, tenir compte des conventions concernant la posture, le contact visuel, la distance à respecter entre les personnes » (*ibidem*, p. 167) étant l'un d'entre eux. L'assignation de ces descripteurs à un niveau du CECR n'est toutefois ni exclusive, ni définitive : cela sert plutôt à « élargir la perspective de l'enseignement des langues à leur contexte » et à « reconnaître et valoriser la diversité linguistique et culturelle des élèves » (*ibidem*, p. 165). En fin de compte, ils représentent les indicateurs d'un objectif d'enseignement plausible selon le niveau, mais qui ne remplacent ni ne déterminent le vécu culturel et linguistique de chacun.

1.4. Didactique du plurilinguisme et approches plurielles

D'après Candelier (2008, p. 73), la compétence plurilingue et pluriculturelle est souvent mise en relation avec la didactique du plurilinguisme, vis-à-vis de laquelle les approches plurielles se situent. Or, il précise que peu d'ouvrages ne se sont véritablement attelés à définir

et caractériser cette didactique du plurilinguisme, qui semble donc faire office de terme tutelle pour des pratiques variées. Un trait définitoire survient toutefois, à savoir le fait qu'elle « implique un travail conjoint sur plus d'une langue » (*ibidem*, p. 75) et qu'elle établit des relations entre ces langues. Cela veut donc dire qu'alterner les langues au sein du cursus scolaire ne suffit pas pour que ce dispositif relève de la didactique du plurilinguisme – cette précision cible entre autres l'enseignement bilingue, c'est-à-dire un enseignement où « l'alternance des langues [s'opère] dans les apprentissages de disciplines autres que les langues elles-mêmes » (*ibidem*, p. 76). Il faut en effet intégrer un travail comparatif entre les langues et les cultures abordées en classe pour que le dispositif en question relève bien de la didactique du plurilinguisme (*ibidem*, p. 75). Dès lors, nous pouvons en conclure que les approches plurielles sont, dans une certaine mesure, des approches comparatives.

Nous allons à présent détailler les différents types d'approches plurielles qui bâtissent « une compétence globale dans laquelle les langues interagissent » (Candelier, 2016, p. 108) et qui promeuvent la diversité langagière et culturelle en classe. De ce fait, elles rappellent aux apprenants que « la communication [...] est traversée de culture [et que] la façon d'organiser un discours, un texte, de prendre la parole, de découper la réalité (le lexique), d'utiliser les gestes, l'espace et le temps etc. est communicative mais également culturelle » (Auger, 2004, p. 15). Par conséquent, langues et cultures se complètent et s'enrichissent mutuellement au travers de ces pratiques pédagogiques.

2. Les approches plurielles

Nous allons à présent définir certains principes théoriques fondateurs de chaque approche plurielle, tout en restant critique quant aux frontières qui les délimitent.

2.1. Bases théoriques

Via les échelles de descripteurs communs établies, les auteurs du CECR ont défini des objectifs d'apprentissage pour chaque niveau de référence, tant pour la didactique du plurilinguisme que pour la compétence plurilingue et pluriculturelle. Afin de les atteindre, le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) – une instance du Conseil de l'Europe – a conçu un cadre de référence pour les approches plurielles, à savoir le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, autrement appelé le CARAP. Finalisé en

2012, cet outil se compose de plusieurs brochures – disponibles en ligne sur la page du CELV² – qui contiennent respectivement des informations différentes, mais complémentaires au CECR. Une première brochure intitulée « Le CARAP – Une introduction à l’usage » propose diverses pistes pour aider les enseignants à introduire les approches plurielles dans leurs leçons grâce à des dispositifs concrets et, par conséquent, orienter progressivement les programmes d’enseignement dans cette optique plurilingue et interculturelle. Une deuxième brochure, « Le CARAP – Les ressources au fil des apprentissages » présente différentes balises chronologiques qui jalonnent le parcours d’un apprenant afin de renseigner les enseignants sur la pertinence de ces ressources à chaque phase de l’apprentissage. Enfin, une troisième brochure, « Le CARAP – Compétences et ressources », c’est-à-dire le document de base du CARAP, décrit non seulement les compétences et les ressources plurilingues et pluriculturelles retenues pour les différentes approches, mais aussi quelques pistes pédagogiques existantes favorisant leur mise en œuvre. Contrairement à la logique suivie par les auteurs du CECR, les ressources du CARAP ne sont pas mises en lien avec les différents niveaux de langue, mais sont plutôt réparties en trois catégories : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être.

Nous allons à présent détailler ces quatre approches plurielles qui, dans une optique de valorisation des langues et des cultures au sein du système scolaire, « répondent toutes à un principe fédérateur : celui de l’adoption de pratiques pédagogiques inclusives et équitables » (Lory et Valois, 2021, p. 8).

2.1.1. L’approche interculturelle

D’après les descriptions fournies par le CARAP (2012, p. 6), l’approche interculturelle est la plus ancienne des quatre approches et constitue une catégorie relativement à part. C’est principalement pour reconnaître son influence majeure sur la didactique des langues et pour « tenir pleinement compte du "*et pluriculturelle*" de la "*compétence plurilingue*" » qu’elle est intégrée dans la famille des approches plurielles (Candelier, 2008, p. 71). D’ailleurs, l’emploi du pluriel – les approches interculturelles – serait plus adéquat pour la qualifier, étant donné qu’elle fait en réalité référence à un large panel de pratiques pédagogiques adaptées à la classe de langue. Nous pouvons entre autres mentionner l’interculturel comme transmission de langue et de culture (autrement dit expliquer des mots à charge culturelle partagée, des connotations, des allusions, des jeux de mots, etc.), l’interculturel comme étude de la diversité culturelle

² URL : <https://carap.ecml.at/Library/tabid/6526/language/fr-FR/Default.aspx>

(notamment l'étude des traits caractéristiques de certaines cultures) et l'interculturel comme communication (par exemple apprendre à gérer et dépasser un choc culturel, découvrir une identité culturelle partagée au travers de certains textes littéraires, etc.) (Oger et Trang Pham, 2022). Néanmoins, toutes ces pratiques diverses partagent un trait commun, d'où le fait qu'elles puissent être classées dans la même catégorie, en dépit de leur hétérogénéité : elles se fondent en effet sur des traits propres à une ou plusieurs culture(s) pour en aborder d'autres relevant d'une autre culture et ainsi en faciliter la compréhension. Dans cette optique, les cultures des apprenants sont donc les bienvenues en classe, puisqu'elles peuvent initier la comparaison avec la culture cible. Aussi, pour favoriser ce va-et-vient entre les cultures, ces approches interculturelles analysent le contact entre individus issus de cultures différentes, afin de proposer aux apprenants plusieurs stratégies de communication interculturelle.

Si les trois autres approches se distinguent de la première (l'approche interculturelle), c'est parce qu'elles sont dites « linguistiques » ou « plurilingues ». Autrement dit, ce sont des approches qui sont principalement orientées vers la langue et vers le développement d'une compétence de communication, à partir d'un travail comparatif entre plusieurs langues (Candelier, 2008, p. 71). Il s'agit de la didactique intégrée des langues, de l'intercompréhension entre les langues parentes et de l'éveil aux langues.

2.1.2. La didactique intégrée des langues

La didactique intégrée des langues se distingue principalement des deux autres approches plurilingues pour deux raisons. D'une part, elle existe déjà depuis une quarantaine d'années, au moins dans ses principes fondateurs selon Candelier (*ibidem*, p. 68). D'autre part, elle traite un nombre limité de langues, puisqu'elle cible uniquement « celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire », d'après les auteurs du CARAP (2012, p. 6) ; cela étant, il est également possible d'intégrer éventuellement les autres langues des apprenants (Candelier, 2016, p. 110). Comme son nom l'indique, cette approche cherche donc à intégrer les différentes langues du cursus scolaire dans un même parcours d'apprentissage cohérent et progressif. Bien que les méthodes diffèrent, l'objectif de la démarche reste le même : apprendre une nouvelle langue à partir des connaissances langagières déjà ancrées. Ainsi, dans un premier temps, les apprenants sont amenés à exploiter leurs connaissances dans leur langue première – ou dans la langue de l'école si cette dernière n'est pas leur langue première – pour faciliter l'apprentissage de leur première langue étrangère à l'école. Des parallèles sont donc explicitement établis en classe entre les deux langues. Dans un deuxième temps, les enseignants

pourront réitérer la méthode en encourageant les élèves à s'appuyer sur ces deux langues apprises afin de faciliter l'accès à une deuxième langue étrangère, puis éventuellement à une troisième. Afin d'établir une comparaison entre certaines langues, de nombreux travaux de recherche et matériaux didactiques ont vu le jour. À titre d'exemple, Kursiša et Neuner (cité dans Candelier, 2016, p. 112) ont publié en 2006 le manuel didactique *Deutsch ist easy !* qui confronte les structures grammaticales de l'anglais avec celles de l'allemand, tout en incluant une comparaison avec les langues premières des apprenants et la langue majeure de scolarisation.

2.1.3. L'intercompréhension entre les langues parentes

Si la didactique intégrée des langues implique un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues du cursus scolaire, l'intercompréhension entre les langues parentes s'intéresse plutôt aux langues d'une même famille, telles que les langues romanes, germaniques, slaves, etc. (CARAP, 2012, p. 7). Dès lors, les matériaux didactiques instaurés en classe peuvent non seulement aborder la famille dont est issue la langue première de l'apprenant (ou éventuellement la langue de scolarisation), mais aussi la famille dont est issue une langue étrangère apprise à l'école. Provenant d'une racine commune, les langues d'une même famille partagent de nombreux traits communs sur les plans morphologique, syntaxique, lexical, etc. Par conséquent, c'est grâce à ces bases communes que les locuteurs éprouvent des facilités de compréhension lorsqu'ils échangent avec un individu qui parle une autre langue issue de la même famille de langues – et ce, même si eux-mêmes n'ont jamais appris cette langue. L'intercompréhension entre les langues parentes cultive donc cette capacité de compréhension qui, d'après les auteurs du CARAP, entraînera des répercussions positives sur la capacité d'expression des apprenants (*ibidem*, p. 7). En effet, en comparant une langue précise avec d'autres langues d'une même famille, les apprenants décèlent les similitudes et les divergences qui les caractérisent, ce qui les aide à mieux comprendre le fonctionnement de la langue en question (Lory et Valois, 2021, p. 19) et les empêche de l'assimiler automatiquement au fonctionnement de leur langue première. Selon De Pietro, ce « détour par d'autres langues » – autrement dit le processus qui « permet aux élèves, tout à la fois, de *sortir* de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'y revenir » (2003, p. 180) – n'est en réalité pas propre à l'intercompréhension entre les langues parentes, mais commun aux approches plurilingues. Ce sont donc les langues prioritairement concernées par chaque approche qui les différencient principalement les unes des autres.

2.1.4. L'éveil aux langues

Tant la didactique intégrée des langues que l'intercompréhension entre les langues parentes renforcent l'acquisition de compétences communicatives à terme ; ce n'est néanmoins pas le cas de l'éveil aux langues. En effet, les auteurs du CARAP font référence à plusieurs projets européens qui ont diffusé cette approche (par exemple Evlang et Janua Linguarum) pour rappeler que :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner. Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la langue de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues « apprises ». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans en exclure aucune (2012, p. 7).

En d'autres termes, l'éveil aux langues s'inscrit dans une dynamique d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle en éveillant les consciences des apprenants sur cette pluralité, mais elle ne cherche pas pour autant à ce qu'ils apprennent toutes les langues abordées. En effet, cette approche implique un travail sur un corpus plurilingue bien plus large, incluant généralement plus d'une dizaine de langues, dans le but de s'appuyer sur la nouveauté pour aborder les langues déjà apprises : il s'agit donc du cheminement inverse à celui de la didactique intégrée des langues et de l'intercompréhension entre les langues parentes. Au vu du nombre de langues qui peuvent être exploitées, cette approche est parfois même qualifiée d'approche plurielle « extrême » (*ibidem*, p. 7). Cependant, malgré un corpus plus conséquent, le principe fondateur reste le même, puisque l'éveil aux langues suscite également un « détour par d'autres langues » afin de comparer les différentes formes linguistiques entre elles et ainsi favoriser l'apprentissage des langues. Par ailleurs, au même titre que l'approche interculturelle et, dans une plus large mesure, que les deux autres approches plurilingues, l'éveil aux langues développe des représentations positives du plurilinguisme et du pluriculturalisme en proposant aux apprenants de se confronter aux différences et de s'interroger sur celles-ci, afin de les dépasser par la suite.

2.1.5. Deux dispositifs distincts

En ce qui concerne la mise en place d'activités concrètes relevant de l'une de ces approches plurielles, Lory et Valois (2021) distinguent deux options principales, qui poursuivent des objectifs pédagogiques différents. Ainsi, elles pointent les « clins d'œil plurilingues », qu'elles définissent comme des « activités de courtes durées et implantées de façon ponctuelle dans la classe » (*ibidem*, p. 20). Ces activités ne s'étalent généralement pas

au-delà de vingt minutes ; par conséquent, ces exercices sont facilement ajustables selon la leçon dans laquelle ils apparaissent. Ils constituent donc une bonne activité d'introduction pour solliciter les langues et les cultures des apprenants lorsqu'un nouveau thème est abordé : par exemple, l'enseignant peut demander à ses apprenants comment ils nomment telle chose dans leur langue et si elle existe dans leur culture, puis comparer les réponses. Grâce à ce dispositif, l'enseignant peut aisément mesurer l'adhésion de son public à ce type d'activité plurilingue et, si cela lui plait, instaurer ensuite des activités plus conséquentes. Celles-ci représentent la deuxième catégorie pointée par ces autrices, c'est-à-dire des activités récurrentes qui « se présentent sous la forme d'une unité pédagogique, souvent plus longue à implanter et visant le développement d'une plus grande variété de compétences » (*ibidem*, p. 20). Ces activités relèvent généralement de l'éveil aux langues, puisqu'elles n'ont pas l'ambition de développer de véritables compétences communicatives auprès des étudiants. L'objectif réside plutôt dans la construction d'un « espace collaboratif et de complicité linguistique et culturelle » (*ibidem*, p. 21) en découvrant et en comparant un large panel de langues et de cultures en classe, qu'elles soient connues des apprenants ou non. Ces activités laissent donc une grande marge de manœuvre à l'enseignant qui peut choisir la forme, le thème, le corpus, etc. selon ses préférences pour construire son module.

2.2. Recours à la L1 et impact sur la LE

Par son travail de recherche intitulé *Comparons nos langues* (2004), Auger propose un exemple de comparaison entre les langues, autrement dit de la démarche constitutive des approches plurielles. En effet, elle analyse des situations de classe où l'enseignant s'appuie sur les langues premières des apprenants pour leur enseigner le français, c'est-à-dire leur langue de scolarisation : de fait, un locuteur va toujours partir de ses connaissances préexistantes pour aborder une nouvelle langue. Cela fait donc référence à la troisième caractéristique de la compétence plurilingue et pluriculturelle telle que décrite par les auteurs du CECR (2001), qui justifient ainsi l'importance des compétences métalinguistiques acquises en langue première (L1) pour construire de nouveaux apprentissages linguistiques en langue étrangère (LE).

À plusieurs reprises, Auger insiste sur la dynamique positive et inclusive qu'elle souhaite instaurer, puisque « la comparaison des différentes langues dans la classe ne sert pas à hiérarchiser les idiomes mais bien à en montrer les universaux singuliers » (2004, p. 7). C'est la raison pour laquelle elle estime que l'enseignant doit adopter une posture d'accueil en se plaçant sur un pied d'égalité avec ses apprenants. Loin de l'idéologie de l'enseignant savant, il

collabore constamment avec sa classe, puisque les élèves ont des savoirs qu'il n'a pas, et inversement. En somme, les apprenants fournissent à l'enseignant le corpus plurilingue nécessaire à la mise en place de ce dispositif et, de son côté, l'enseignant les aide à organiser ces savoirs de façon à atteindre leur objectif, autrement dit le français. Les apprenants sont experts de leur langue et l'enseignant est expert du français ; ainsi, c'est un échange réciproque qui se met en place, nourri non seulement par une curiosité pour la culture et la langue de l'autre, mais aussi par une motivation de l'apprendre à son tour. Les biographies langagières et les expériences culturelles de tous sont valorisées en classe, et le français est ôté de son piédestal normatif. D'après Djordjevic (2016), la reconnaissance des L1 en classe développe donc un sentiment de sécurité linguistique auprès des apprenants et favorise la confiance et l'estime de soi : par conséquent, ces états d'esprit positifs renforcent la co-construction des savoirs, puisque les apprenants auront davantage envie de s'exprimer et de s'investir dans le cours. Certains écueils sont toutefois à éviter, notamment le fait de considérer les apprenants comme des prototypes de leur langue et de leur culture (Auger, 2004). Certes, ils témoignent de leur propre vécu, en tant qu'être humain, mais ne parlent en aucun cas au nom de tous. L'enseignant doit donc bien porter son attention sur les individus qui lui font face pour construire cet espace interculturel.

Cependant, une question se pose : à quelle approche plurielle faut-il associer cette démarche pédagogique qui aborde le français par le biais de la diversité linguistique et culturelle des apprenants ? Elle intègre d'une part l'approche interculturelle, mais instaure d'autre part le « détour par d'autres langues » caractéristique des approches plurilingues. Par ailleurs, elle ne relève *stricto sensu* d'aucune des trois approches plurilingues : elle n'aborde pas spécifiquement les langues du cursus scolaire (didactique intégrée) ni d'une même famille de langues (intercompréhension entre les langues parentes), et elle ne se réduit pas à une ouverture à la pluralité (éveil aux langues) puisqu'elle poursuit un objectif pédagogique défini, à savoir construire de nouvelles compétences en français. En d'autres termes, ce dispositif se situe à la frontière des quatre approches plurielles.

2.3. Perméabilité des frontières

Afin de faciliter notre appréhension du plurilinguisme et de ses déclinaisons, un effort de catégorisation et de rationalisation est nécessaire – d'où la distinction théorique entre quatre types d'approches plurielles. Cela permet en effet aux chercheurs de les analyser une par une pour ensuite pouvoir proposer aux enseignants de nouvelles pistes didactiques. Néanmoins, il

ne faut pas pour autant les considérer comme des carcans fixes, dans lesquels il faudrait nécessairement s'enfermer. D'après Candelier, l'enseignant ne doit pas forcément se demander à quelle catégorie d'approches plurielles sa leçon correspond, mais plutôt « quelles formes l'approche plurielle pourra prendre, *"en fonction des objectifs poursuivis, de l'apprenant concerné et des progrès déjà atteints dans l'extension de son répertoire plurilingue"* » (2008, p. 83). Il s'agit donc d'adapter le parcours pédagogique en priorité à l'apprenant et non aux considérations théoriques du CARAP. En effet, dans la pratique enseignante quotidienne, l'auteur recommande que les différentes approches plurielles soient perçues par les enseignants comme différentes déclinaisons possibles de l'une des deux approches fondamentales, à savoir les approches plurielles par rapport aux approches singulières. Si l'enseignant opte pour un parcours qui intègre le plurilinguisme, il sera amené à concevoir des modules et des leçons qui relèvent à la fois de l'une et l'autre approche plurielle, sans se calquer parfaitement sur leur définition respective. Ce point de vue spécifique sur les approches plurielles fait donc « fondre les frontières rassurantes » (*ibidem*, p. 82) qui sont traditionnellement tracées entre elles. Au-delà des balises théoriques qu'il instaure, l'outil « Compétences et ressources » du CARAP s'inscrit également dans ce rejet d'une vision « cloisonnante » (2012, p. 9).

3. Le translanguaging

En parallèle aux quatre approches plurielles retenues par le CARAP, il existe d'autres pratiques pédagogiques qui tirent également parti, à leur façon, de la pluralité des classes. C'est notamment le cas du *translanguaging*, une théorie prometteuse mais encore peu répandue dans l'enseignement. En effet, d'après l'enquête menée auprès de 408 enseignants par Candelier, Mendonça Dias et Nicolas sur l'enseignement plurilingue en milieu scolaire en France (2019) – déjà mentionnée dans l'introduction de ce mémoire – moins de cinquante professeurs interrogés ont déjà entendu parler du *translanguaging*, alors que la moitié d'entre eux connaissent l'éveil aux langues et la comparaison des langues. Par conséquent, au regard de cette méconnaissance partagée, il convient de définir cette notion, tout en évaluant sa place par rapport aux approches plurielles dans le contexte scolaire.

3.1. Origines et définition du terme

D'après Vogel et Garcia (2017, p. 3), le terme est apparu pour la première fois dans les années 80 au Pays de Galles, lorsque Cen Williams s'en est servi pour faire référence à des

activités pédagogiques qui exploitaient à la fois l'anglais et le gallois en classe, telles que des activités de lecture dans une langue, puis de rédaction dans une autre. Ensuite, cette formule a été reprise par Garcia qui l'a transférée dans un autre contexte et qui lui a ainsi assigné un autre sens : « Garcia (2009) used the term *translanguaging* to also refer to how bilingual people fluidly use their linguistic resources – without regard to named language categories – to make meaning and communicate » (*ibidem*, p. 4). En d'autres termes, le *translanguaging* traduit la traversée (*trans-*) opérée par les locuteurs plurilingues entre les langues (*linguaging*) (*ibidem*). En effet, les langues ne sont pas séparées dans leur esprit, car toutes les compétences langagières des locuteurs s'intègrent dans un même système et sont employées pour des objectifs communicatifs propres (*A Pedagogy of Translanguaging*, 2018) – cela fait donc écho au répertoire langagier décrit par le CECR. Par ailleurs, le recours aux ressources issues de différentes langues pour communiquer ne remplit pas nécessairement une « fonction compensatoire » (Cenoz et Gorter, 2022, p. 343) qui révélerait alors un certain déficit langagier, mais peut au contraire témoigner d'une stratégie mise en place par le locuteur pour communiquer plus efficacement. En d'autres termes, le *translanguaging* s'inscrit dans la même optique que les approches plurielles, à savoir se détourner d'une approche monolingue et d'une hiérarchie entre les langues pour rendre compte de la réalité plurielle des locuteurs. De plus, Vogel et Garcia (2017, pp. 6-7) ajoutent que ce n'est pas parce que le *translanguaging* dépasse les langues nommées et les idéologies linguistiques socialement construites qu'il nie pour autant les effets matériels réels de ces dernières. Par effets matériels, les autrices font référence aux conséquences engendrées par les idéologies linguistiques sur les individus, par exemple la glottophobie – autrement dit la « discrimination basée sur certains traits linguistiques, notamment les accents » (Le Robert, s. d.). C'est également le cas des approches plurielles. En revanche, les autrices précisent que ceux qui adhèrent non seulement à la réalité matérielle des langues, mais aussi à leur réalité linguistique ne plaident pas pour le *translanguaging*, mais plutôt pour le *code-switching* (ou l'alternance codique).

3.2. *Translanguaging*, *code-switching* et approches plurielles

Lory et Valois définissent le *code-switching* comme un changement de langue au sein d'un même énoncé ou d'une même conversation (2021, p. 18) ; or, ce procédé est commun aux approches plurielles et au *translanguaging*. Dès lors, comment distinguer concrètement le *code-switching* du *translanguaging* ? Selon Moore Devlin (2022), la différence est en réalité d'ordre théorique et non d'ordre pratique. Il part du principe que le *code-switching* – comme les approches plurielles – considère le langage de l'extérieur en maintenant la notion de langues

officielles ou langues nommées, alors que le *translanguaging* adopte un point de vue interne au langage en s'intéressant plutôt aux individus. Cette différence de perspective est également décrite par Vogel et Garcia : « [Code-switching considers that] each language has a specific grammar, whereas [translanguaging] maintain[s] that there is only one language system, one grammar, from which speakers select features » (2017, p. 7). Ce faisant, elles démontrent que si nous nous penchons sur les pratiques linguistiques réelles d'un individu plurilingue sans penser en termes de frontières socialement établies entre langues, nous pourrions alors constater qu'il dépasse constamment ces limites, car il exploite toujours toutes les ressources qu'il possède pour communiquer en contexte, peu importe la langue dont elles sont issues.

Au sujet de ces deux notions, Lemarchand-Chauvin a tenu une conférence dans le cadre de la rencontre organisée le 25 mars 2022 par le réseau de recherche *ECLE – Émotissage*³ autour des émotions et du *translanguaging* ; cette conférence s'intitule « Translanguaging et code switching : essai de compréhension ». En effet, elle a souligné le fait que le *translanguaging* et le *code-switching* sont souvent confondus au sein de la communauté scientifique et que certains chercheurs emploient même les deux termes de façon indifférenciée, comme s'ils désignaient la même chose. Certes, ces deux approches ont des points communs : elles alternent les langues en privilégiant des dispositifs pédagogiques hybrides, elles encouragent à la fois des pratiques linguistiques spontanées et planifiées en classe et elles cherchent à susciter l'engagement des enseignants et des élèves dans ces pratiques. Cependant, Lemarchand-Chauvin pointe également leurs différences, en expliquant notamment que le *code-switching* maintient l'attention sur la maîtrise de la langue, alors que le *translanguaging* veut lever la culpabilité que cette insistance normative peut susciter chez les apprenants afin qu'ils puissent plus aisément s'approprier les ressources linguistiques travaillées en classe. En fin de compte, le *translanguaging* œuvre ainsi à encourager l'accès au sens (et non à l'acquisition de compétences grammaticales) et à la construction identitaire de chacun en allant au-delà des langues nommées.

En conséquence, ces différentes perspectives soutiennent des positions théoriques divergentes en fonction du point de vue qu'elles posent sur le langage – interne pour le *translanguaging*, externe pour le *code-switching* et pour les approches plurielles. Par contre,

³ *ECLE* représente l'acronyme de « Emotion and Creativity in Language Education » et *émotissage* résulte de la contraction des mots « émotions » et « apprentissage ». Ces deux termes représentent donc l'ambition de ce groupe de chercheurs, à savoir étudier les émotions vécues et apprises dans une classe de langues étrangères.

URL : <https://www.ecle-emotissage.com/>

dans les faits, les pistes didactiques qu'elles proposent sont très similaires, puisqu'elles s'inscrivent au final dans la même démarche de légitimation de la pluralité. Cette proximité dans leur actualisation concrète explique donc la confusion qu'elles provoquent souvent parmi les théoriciens et les praticiens.

3.3. Applications didactiques

L'introduction de pratiques plurilingues en classe de FLE ouvre la porte à un large éventail d'activités facilement modulables en fonction du public et de la thématique abordée ; d'après Cenoz et Gorter (2022), le *translanguaging* n'y fait pas exception. Ainsi, ils expliquent que ce vaste panel des possibles est notamment dû au fait que ces pratiques peuvent mettre l'accent sur une ou plusieurs facette(s) de la langue, que ce soit la prononciation, le lexique, la syntaxe, la morphologie, etc., et sur une ou plusieurs compétence(s) langagière(s), c'est-à-dire la compréhension écrite et orale, ainsi que la production écrite et orale. D'ailleurs, en parallèle à ces quatre compétences traditionnelles qu'ils recensent dans leur ouvrage, les auteurs du CECR comptent une cinquième compétence, à savoir l'interaction (2018, p. 84) ; par conséquent, les élèves peuvent également s'exercer à l'interaction en contexte plurilingue grâce à ces pratiques. Mais comment les mettre en œuvre en classe ? À ce propos, l'article *A Pedagogy of Translanguaging* (2018) retient trois principes de base pour aider les enseignants à concevoir et à mettre en pratique le *translanguaging* dans leurs classes ; ces principes sont également valables pour le *code-switching* et pour les approches plurielles.

Premièrement, il faut trouver le bon équilibre entre les usages spontanés et planifiés en classe – à ce sujet, Cenoz et Gorter affirment ceci : « Spontaneous translanguaging can also take place inside the classroom and can even be used pedagogically by the teachers, but pedagogical translanguaging goes beyond accepting or promoting the flexible use of the multilingual speakers' languages » (2022, p. 346). En effet, il ne suffit pas de laisser les élèves s'exprimer comme bon leur semble. Au contraire, le parcours doit être planifié et évolutif, construit à partir d'objectifs clairs à atteindre au terme de la séquence, et ce dans l'optique de soutenir le développement des apprentissages et de la conscience métalinguistique des élèves. Au travers du dispositif, ils doivent explicitement percevoir les apports du détour par une langue sur leurs aptitudes dans une autre. Ainsi, si les apprentissages sont bien planifiés, le professeur peut aisément alterner entre des espaces linguistiques dits « flexibles » (où plusieurs langues se mêlent) et « ciblés » (où une seule langue est visée), puisqu'il a une vue d'ensemble sur leur

répartition globale tout au long de la séquence. En d'autres termes, il peut plus facilement jauger dans quelle proportion l'un ou l'autre espace est mis en place, et adapter la démarche au besoin.

Deuxièmement, il faut susciter le plus d'interactions possibles en classe grâce au travail collectif. En effet, d'après la théorie socioconstructiviste de Lev Vygotski (1934/2011), apprendre consiste avant tout à construire (*constructivisme*) en interaction (*socio-*). Lorsque les élèves travaillent en groupe, ils sont confrontés aux représentations de leurs pairs, qui diffèrent des leurs : il s'agit du conflit sociocognitif. Cela est d'autant plus vrai au sein d'une classe plurilingue et pluriculturelle. Ainsi, au travers de ces méthodes collaboratives, les élèves vont s'entretenir pour aboutir à un accord dans le but d'accomplir la tâche imposée. C'est donc au travers de cette co-construction active du sens qu'ils pourront dépasser ce conflit en reconfigurant leurs propres conceptions. Au regard de cette théorie de l'apprentissage, les classes de FLE offrent donc un cadre propice au *translanguaging*, étant donné que tous les élèves pourront mettre leur bagage linguistique propre à profit lors des activités d'apprentissage collectif. Afin d'atteindre l'objectif fixé – qu'ils pourraient difficilement atteindre seuls – ils doivent donc s'engager dans la tâche en exploitant activement l'ensemble de leur répertoire langagier. Autrement dit, chacun doit apporter sa pièce pour aboutir à un puzzle cohérent.

Troisièmement, il faut privilégier des pratiques pédagogiques qui font appel à l'ensemble des ressources linguistiques des élèves. Comme cela a été expliqué précédemment, le *translanguaging* considère que toutes les compétences langagières d'un individu s'intègrent dans un même répertoire. Dès lors, les activités mises en place doivent favoriser ce passage d'une langue à l'autre pour habituer les élèves à négocier le sens avec plus de souplesse (c'est-à-dire sans nécessairement s'enfermer dans des traductions littérales) et pour leur permettre de développer des connaissances métalinguistiques plus approfondies, en prenant conscience des étiquettes linguistiques qu'ils peuvent coller sur les mots, et ce peu importe la langue dont ceux-ci sont issus. De ce fait, ce troisième principe est intrinsèquement lié au premier, car un transfert efficace de compétences et de connaissances requiert une planification préalable rigoureuse, pour que les étapes d'apprentissage soient franchies et intégrées petit à petit par les apprenants.

Ainsi, dans ce même article (*A Pedagogy of Translanguaging*, 2018), un exemple concret est analysé à la lumière de ces trois principes. Dans le cadre du dispositif didactique présenté en guise d'exemple, les élèves devaient rédiger par deux un texte informatif bilingue en espagnol et en anglais sur un écosystème de leur choix. L'enseignante témoigne donc de la façon dont elle a consciemment veillé à l'alternance entre les deux langues tout au long de la

leçon. D'abord, les élèves devaient mener des recherches sur leur écosystème dans les deux langues. Ensuite, ils devaient rédiger leur texte informatif dans les deux langues, en employant une langue par section (par exemple la description de la localisation de l'écosystème en anglais, puis la description de sa faune et de sa flore en espagnol). Après cela, ils devaient traduire chaque section dans l'autre langue, afin d'aboutir à un texte entièrement bilingue. Tout au long du processus d'auto-traduction, les élèves étaient donc amenés à réviser et à améliorer leurs paragraphes d'origine, à la lumière de leur traduction (voir ci-dessous). Dès lors, est-ce que ce dispositif respecte les trois principes exposés dans l'article ? Premièrement, les usages sont bien planifiés par l'enseignante, qui s'est assurée que les élèves aient quelques connaissances préalables sur le sujet avant d'aborder cette leçon et qui a instauré quelques petits exercices ciblés et progressifs pour répondre aux difficultés rencontrées lors de la démarche – entre autres réexpliquer un point de grammaire ou une traduction. Deuxièmement, la démarche se veut interactive et inclusive, puisque les élèves travaillent en duo pour rédiger un texte commun, ce qui implique une collaboration constante pour négocier le sens à partir de leurs connaissances respectives, dans l'optique de produire un texte cohérent. Troisièmement, cette leçon enrichit la compétence métalinguistique des élèves, car elle les force à effectuer des transferts d'une langue à l'autre. À titre d'exemple, en traduisant un paragraphe de leur texte de l'anglais à l'espagnol, un binôme est parvenu à l'améliorer, car leur meilleure maîtrise de l'espagnol leur a permis d'y ajouter spontanément des adverbes et des connecteurs logiques espagnols, qui n'apparaissaient donc pas dans leur première version en anglais. Ainsi, en comparant leurs deux versions, ils ont pu revenir sur leur paragraphe d'origine en anglais pour le peaufiner en l'agrémentant également d'adverbes et de connecteurs logiques en anglais. Ils ont donc expérimenté les bénéfices directs du détour par une autre langue sur leur compétence métalinguistique.

En somme, ces trois principes (planification, interaction et maximisation des ressources linguistiques) sont fondateurs de toute séquence portée vers le plurilinguisme – et ce, peu importe la forme concrète qu'elle adopte. En d'autres termes, ils représentent trois considérations préalables dont les enseignants doivent tenir compte avant d'imaginer leur séquence. Mais comment peuvent-ils s'y prendre ensuite pour la construire concrètement ? En réponse à cette question, le CECR préconise une approche novatrice qui s'instaure progressivement au sein des classes de langues : la perspective actionnelle.

4. Les pratiques pédagogiques

La perspective actionnelle va être approfondie afin de saisir les atouts de cette démarche pédagogique, ainsi que la façon dont elle pourrait incorporer une dimension plurilingue et pluriculturelle. Ensuite, d'autres pratiques pédagogiques seront abordées, à savoir des pratiques favorables à l'instauration d'activités qui allient plusieurs variétés linguistiques et culturelles en cours.

4.1. Perspective actionnelle

L'apparition de la perspective actionnelle au sein de la didactique des langues répond entre autres aux failles des courants méthodologiques précédents qui considéraient la langue comme un simple système formel à maîtriser. Ainsi, comme l'expliquent les auteurs du volume complémentaire du CECR, « l'approche innovante du CECR tient dans la façon de considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue et comme des acteurs sociaux, et par conséquent de voir la langue comme un moyen de communication plutôt que comme un objet d'étude » (2018, p. 27). En effet, la perspective actionnelle est décrite dès la première version du CECR comme suit :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) *stratégiquement* les *compétences* dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (2001, p. 15, c'est nous qui soulignons).

Dans cette définition, nous avons mis quatre termes en évidence – soit *tâche*, *action*, stratégie (*stratégiquement*) et *compétences* – car ils correspondent à quatre concepts-clés de la perspective actionnelle, que nous allons donc décrypter un par un pour mieux saisir les tenants et aboutissants de cette approche pédagogique.

D'abord, la *tâche* constitue l'objectif final de la séquence, autrement dit le résultat concret auquel les élèves doivent aboutir. Celui-ci est toujours contextualisé et ancré dans la réalité pour conférer du sens à la tâche finale et, par extension, à la séquence qui y conduit : en effet, les élèves perçoivent que les efforts fournis ont servi à produire quelque chose de tangible. Ainsi, d'après les auteurs du CECR, la tâche ne porte pas sur la langue (2018, p. 27), mais sur

bien d'autres choses : par exemple, elle peut consister à organiser une excursion ou à instaurer une campagne de sensibilisation au sein de l'établissement scolaire. À priori, tous les thèmes sont donc envisageables. Aussi, au vu de telles ambitions, la tâche comporte généralement une dimension collective dans sa résolution. En revanche, le fait que son objet principal ne soit pas la langue implique alors qu'elle ne développe pas directement le répertoire langagier des élèves, mais qu'elle mette plutôt les élèves en action pour qu'ils réalisent des petites actions intermédiaires – dans lesquelles les apprentissages linguistiques sont compris – pour accomplir cette tâche. L'apprentissage se construit donc au fil des étapes de réalisation de la tâche (voir ci-dessous).

Ensuite, l'*action* remplit un rôle central dans le cadre de la perspective actionnelle, qui en tire d'ailleurs son appellation : c'est en effet en agissant que les élèves accomplissent la tâche attendue. Dès lors, l'enseignant doit toujours s'assurer que chaque action réalisée soit bien en lien avec l'objectif final. Pour reprendre l'exemple de l'excursion, l'enseignant doit notamment enseigner aux élèves comment exprimer l'heure en français, afin qu'ils puissent ensuite planifier le programme de la journée. L'apprentissage linguistique ciblé et l'action conjointe ont donc un sens dans le cadre de la tâche ; aucun exercice n'est gratuit. Cela étant, cette relation de sens n'est pas forcément transparente aux yeux de tous les élèves. L'enseignant doit donc leur expliquer le fondement des actions entreprises pour s'assurer qu'ils comprennent l'intérêt de chaque exercice. C'est en effet une condition *sine qua non* pour qu'ils puissent ensuite, en tant qu'acteurs sociaux, s'impliquer activement dans leur processus d'apprentissage (*ibidem*, p. 27) en s'investissant dans la réalisation de la tâche.

Par ailleurs, les élèves agissent en mettant en place différentes *stratégies* d'apprentissage, qui sont de natures très diverses. Pour aider les enseignants à les percevoir en classe et à les appréhender, Cyr (1998, pp. 41-63) s'est appuyé sur la classification de O'Malley et Chamot (1990) pour répartir les stratégies d'apprentissage en trois catégories, à savoir les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives. Premièrement, les stratégies métacognitives englobent toutes les démarches de réflexion sur son propre processus d'apprentissage en vue de planifier ce dernier et de saisir les conditions qui le favorisent. Dans cet ensemble de stratégies sont notamment comprises la planification, l'attention, l'autogestion (comprendre et rassembler les conditions qui facilitent l'apprentissage), l'autorégulation (vérifier et ajuster sa performance en cours), l'identification du problème et l'autoévaluation. Deuxièmement, les stratégies cognitives se réfèrent aux démarches mises en œuvre par l'apprenant lorsqu'il manipule la matière étudiée. Ces stratégies consistent à pratiquer la langue, mémoriser, prendre

des notes, grouper (c'est-à-dire ordonner les nouveaux savoirs), réviser, inférer du sens à partir d'éléments connus, déduire du sens en appliquant une règle, rechercher des informations, traduire et comparer avec la L1 ou avec une autre langue connue, paraphraser, élaborer des liens entre les anciennes et les nouvelles connaissances et résumer. Ces stratégies sont au cœur de l'apprentissage. Troisièmement, les stratégies socioaffectives font référence à la gestion de l'interaction et de la dimension affective qui caractérisent l'apprentissage de la langue. Elles comprennent entre autres les questions de clarification et de vérification, la coopération entre pairs et la gestion des émotions lors de l'apprentissage (notamment l'anxiété). En un mot, les élèves doivent donc appliquer la stratégie la plus adaptée à chaque dimension de la tâche pour renforcer l'efficacité de leur communication et obtenir le résultat escompté. En tant qu'enseignant, il peut alors s'avérer utile d'intégrer des exercices et des moments de réflexion spécifiquement dédiés à ces stratégies d'apprentissage, afin d'éveiller les consciences des élèves à ce propos et de les outiller pour qu'ils puissent mieux s'autogérer par la suite.

Enfin, les actions accomplies et les stratégies exploitées pour effectuer la tâche permettent aux élèves d'acquérir de nouvelles *compétences*. Pour reprendre les propos du CECR : « Dans une approche actionnelle, la compétence n'existe que dans l'action » (2018, p. 145) ; cela fait donc écho avec la définition de la tâche proposée ci-dessus. En effet, c'est bien en réalisant les exercices, explicitement liés à la tâche finale, que les élèves développeront de nouvelles compétences langagières, ainsi que de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être, tels qu'ils sont décrits dans « Le CARAP – Compétences et ressources » (voir chapitre 1, section 2.1). En guise de point de départ, les descripteurs du CECR peuvent également représenter « une ressource détaillée et modulable pour relier les objectifs d'apprentissage à l'utilisation d'un langage concret, et donner ainsi un cadre pour une approche actionnelle de l'apprentissage » (*ibidem*, p. 43). Partant de là, l'un des objectifs majeurs de la tâche consiste donc à encourager les élèves à développer progressivement de nouvelles compétences et à consolider les compétences existantes dans leur répertoire linguistique pour, à terme, renforcer leur autonomie dans l'utilisation de la langue.

En somme, le message méthodologique du CECR quant à l'apprentissage des langues se résume à « permettre aux apprenants d'agir dans des situations de la vie réelle, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de nature différente » (*ibidem*, p. 27). Ainsi, dans la *vie réelle*, les processus d'apprentissage et de communication sont de nature sociale, car ils se construisent au travers des interactions humaines. C'est la raison pour laquelle les auteurs du CECR précisent que « la co-construction du sens (grâce à l'interaction) [est] au centre du processus

d'apprentissage et d'enseignement » et que « cette interaction aura parfois lieu entre enseignant et apprenant(s), mais elle peut aussi avoir une nature collaborative entre apprenants » (*ibidem*, p. 28). La perspective actionnelle privilégie donc des tâches collaboratives ; or, « à notre époque de diversité croissante des sociétés, la construction du sens peut avoir lieu en plusieurs langues et puiser dans les répertoires plurilingues et pluriculturels » (*ibidem*) des locuteurs. Cette *vie réelle* caractérisée par la pluralité requière donc des apprenants qu'ils développent leur compétence plurilingue et pluriculturelle (voir chapitre 1, section 1.3) pour pouvoir coopérer avec autrui et ainsi construire du sens. Pour ce faire, l'enseignant peut donc inclure une dimension plurilingue et pluriculturelle à la tâche actionnelle en instaurant des clins d'œil plurilingues au cours des activités menées en classe ou en conférant une dimension plurilingue et pluriculturelle à la tâche finale, ce qui influencera alors l'ensemble de la séquence associée. Afin de garantir une bonne intégration de cet espace pluriel au sein de la séquence actionnelle, l'enseignant ne doit toutefois pas perdre de vue les trois principes d'application du *translanguaging* et des approches plurielles décrits ci-dessus (voir chapitre 1, section 3.3), c'est-à-dire planification, interaction et maximisation des ressources linguistiques. Ainsi, une telle tâche actionnelle permettra non seulement aux élèves « d'utiliser, si nécessaire, toutes leurs ressources linguistiques, [...] [mais aussi de] voir les ressemblances et les régularités aussi bien que les différences entre les langues et les cultures » (*ibidem*, p. 27) – deux dimensions-clés des approches plurielles.

Toutefois, malgré ses multiples atouts, cette méthode pédagogique n'est pas sans défauts, loin s'en faut. En effet, Hilton (2022, p. 125) pointe du doigt la très faible base théorique sur laquelle elle est fondée, puisque les auteurs du CECR partent du principe que pour apprendre une langue étrangère, il suffit à l'élève – en tant qu'acteur social – de l'utiliser en effectuant des tâches. Or, en se limitant à cet unique postulat théorique, les auteurs du CECR n'exploitent pas les apports des nombreux travaux de recherche récents en psycholinguistique, qui abordent entre autres le fonctionnement du cerveau et les mécanismes d'apprentissage et d'utilisation des langues (*ibidem*). L'autrice dénonce donc le manque d'intégration des acquis des sciences cognitives dans l'élaboration du courant pédagogique majeur de la politique linguistique européenne actuelle. L'approche actionnelle doit donc toujours être considérée d'un regard critique avant et lors de sa mise en œuvre.

4.2. Autres pratiques pédagogiques

Dans leur *Guide d'initiation aux approches plurilingues* (2021), Lory et Valois recensent plusieurs stratégies d'enseignement propices à l'exploration et l'appropriation de la diversité linguistique et culturelle en classe. Ces stratégies sont donc parfaitement applicables dans le cadre d'une séquence actionnelle.

D'abord, elles suggèrent aux enseignants de dégager des moments où les élèves ont la liberté de choisir la ou les langue(s) qu'ils souhaitent utiliser pour l'activité à venir, et ce peu importe s'il s'agit par exemple d'une langue qu'ils connaissent, d'une langue qui attise leur curiosité ou d'une langue avec laquelle ils sont en contact (*ibidem*, p. 23). Leurs intérêts et leurs envies sont ainsi pris en compte, ce qui suscite leur motivation et leur plaisir en classe. Aussi, elles recommandent de « valoriser l'expertise linguistique et culturelle [des] élèves » (*ibidem*, p. 24) et de leur faire confiance en tant qu'experts de leur langue et de leur culture, afin de les encourager à s'investir pleinement dans les activités proposées ; cela signifie alors que l'enseignant – qui ne maîtrise pas toutes les langues abordées en classe – agit comme « facilitateur » entre les langues. Cela correspond également aux prescriptions formulées par Auger (2004) (voir chapitre 1, section 2.2). Cela étant, il ne faut pas non plus forcer la main aux apprenants en cherchant à solliciter à tout prix leur bagage linguistique et culturel, car « permettre aux élèves de s'exprimer, si elles et ils le souhaitent, sur et à propos de leurs langues, favorise l'établissement d'un espace de sécurité linguistique et culturelle propice à l'expression et à la participation active sur le plus long terme » (Lory et Valois, 2021, p. 24). En d'autres termes, l'enseignant ne doit pas empiéter sur leur espace personnel pour ne pas susciter d'émotions défavorables à l'apprentissage chez les élèves, telles que la gêne et la résignation. De la même façon, elles conseillent aux enseignants de tisser des liens, dans la mesure du possible, entre les langues et les cultures familiales et scolaires, mais sans pour autant forcer le processus (*ibidem*, p. 25).

Quoi qu'il en soit, toutes ces dynamiques d'ouverture à l'altérité linguistique et culturelle exigent des enseignants qu'ils sachent prendre des risques, étant donné qu'ils sont amenés à aborder des langues qu'ils connaissent peu, voire pas du tout. Dès lors, ils doivent être capables de faire appel aux élèves quand ils ont besoin d'aide, par exemple en leur demandant d'écrire ou de prononcer des sons qui leur sont étrangers ; en effet, « la démarche interculturelle ne va pas que dans un sens, elle met aussi l'enseignant au cœur de ce processus » (*ibidem*, p. 26). Bien qu'elle puisse en intimider certains au début, cette prise de risque peut s'avérer bénéfique,

parce qu'au-delà des avantages déjà pointés par Auger (2004) (voir chapitre 1, section 2.2), elle permet en fin de compte aux enseignants de « parler des langues des élèves et [de] parler des langues aux élèves » (Lory et Valois, 2021, pp. 26-27), ce qui constitue une donnée fondamentale de la classe de langue. En effet, cette ouverture d'esprit aide les élèves à relativiser la coexistence de plusieurs langues et de plusieurs cultures au sein d'un même espace, de contester les hiérarchies qui les distinguent et d'établir de nouveaux rapports (formels ou non) entre elles.

À la suite de ces stratégies à adopter, Lory et Valois exposent d'autres pratiques qui, à l'inverse, sont plutôt à éviter. D'abord, elles expliquent qu'il vaut mieux éviter de « présumer ou assigner une identité linguistique et culturelle à un(e) élève » (*ibidem*, p. 28), par exemple si l'enseignant demande expressément à un élève de traduire un mot étranger en français, en partant du principe qu'il parle cette langue. Ce comportement peut porter préjudice à l'élève, car il est possible que celui-ci ne sache pas ou ne veuille pas (à cause d'une relation conflictuelle avec cette langue ou d'une insécurité linguistique par exemple) traduire ce mot. Conformément aux recommandations formulées ci-dessus, il vaut donc mieux poser la question à l'ensemble du groupe pour laisser la possibilité aux élèves de s'exprimer volontairement. Pour les mêmes motifs, les enseignants doivent aussi se garder de juger les anecdotes personnelles de leurs élèves, et ce même s'ils doutent de l'authenticité de ces dernières (*ibidem*, p. 29) – par exemple si un élève affirme ne pas parler telle langue, alors que l'enseignant sait que son frère la parle. Les élèves ont leurs propres raisons de vouloir partager telle information, mais pas telle autre ; il est donc contre-productif de les corriger systématiquement.

Par ailleurs, les enseignants doivent rester prudents lorsqu'ils rectifient une traduction proposée par un élève, et ce d'autant plus devant l'ensemble du groupe-classe. Les autrices le justifient ainsi :

Un des principes [...] des approches plurilingues est de faire des langues un objet d'échange, d'analyse et de réflexion, et d'effectuer des comparaisons entre les langues. Une traduction même approximative pourra laisser place à de tels processus cognitifs. Il est essentiel que les élèves puissent conserver leur position d'expertes et d'experts et peut-être revenir et s'autocorriger dans une étape ultérieure, et de façon volontaire, en faisant appel aux connaissances linguistiques des familles des élèves (*ibidem*, p. 30).

Ce piège est lié à un autre écueil à éviter également, à savoir le fait de « voir les langues uniquement comme des objets d'apprentissage » (*ibidem*, p. 31). Les langues ne sont pas des réalités figées à étudier et à transmettre. Au contraire, elles sont bien vivantes, véhiculées par les locuteurs qui les parlent, et porteuses d'émotions. C'est pourquoi il ne faut pas partir du

principe qu'il n'y a qu'une seule bonne traduction, mais qu'il faut plutôt essayer de considérer la diversité des usages, liée aux variations géographiques, sociétales, stylistiques et idiolectales. Il est également bienvenu d'enclencher une réflexion et/ou un débat avec les élèves sur ce caractère vivant des langues et sur le rôle majeur que jouent les locuteurs vis-à-vis d'elles, afin qu'ils en prennent conscience.

Si les enseignants souhaitent instaurer des pratiques plurilingues dans leurs classes, il faut qu'ils se détournent de l'apriori que les autres langues représentent « une entrave au développement de la langue de scolarisation » (*ibidem*, p. 32). Partir du principe qu'il faut se concentrer uniquement sur la langue de l'école n'est pas un tort, c'est simplement une autre vision de la didactique des langues, que Candelier (2008) définit comme approche singulière (voir chapitre 1, section 1.1). En revanche, cette perspective n'est pas compatible avec une dynamique plurielle qui souhaite encourager les élèves à exploiter toutes leurs connaissances linguistiques et à s'ouvrir à d'autres horizons linguistiques et culturels. De plus, comme cela a été démontré précédemment, le détour par d'autres langues est bénéfique pour le développement de la compétence métalinguistique des élèves. C'est la raison pour laquelle Lory et Valois proposent aux enseignants d'adopter plutôt des consignes de ce type : « Si tu es incapable de poursuivre l'activité, que penses-tu de formuler ton idée dans une autre langue de ton choix et, ensuite, nous pourrions traduire cette idée en français ensemble ou avec un de tes camarades » (2021, p. 32). Le détour par une autre langue permet en effet à l'élève de s'exprimer, puis l'enseignant intervient – en tant que « facilitateur » – pour l'aider à reformuler ses idées en langue cible et, ce faisant, à étendre son vocabulaire.

Enfin, elles incitent les enseignants à s'éloigner des stéréotypes. En effet, bien qu'ils constituent pour les êtres humains un moyen naturel d'appréhension et de catégorisation du monde qui les entoure, « les stéréotypes sont susceptibles de présenter une vision restrictive d'une réalité plus complexe » et « certains élèves risquent de les généraliser, à tort, à toute une communauté » (*ibidem*, p. 33). Dès lors, elles présentent deux solutions aux enseignants. D'une part, ils peuvent se référer à des « symboles » (par exemple, le croissant est un petit-déjeuner symbolique en France) ou veiller davantage à la précision de leurs consignes et de leur discours pour ne pas y glisser des stéréotypes malvenus. D'autre part, ils peuvent explicitement parler de stéréotypes en invitant les élèves à les repérer dans divers supports, puis en leur décrivant leurs caractéristiques et les dérives qu'ils peuvent engendrer s'ils sont pris au pied de la lettre. En tant que professeur de langues, sensibiliser ses élèves à ces questions est très important, afin qu'ils apprennent à prêter attention aux discours qui les entourent ainsi qu'à leurs propres idées-

reçues et, avec le temps, à mieux appréhender les différences culturelles auxquelles ils seront confrontés.

Pour conclure ce chapitre, nous souhaitons avant tout revenir sur la distinction fondamentale, établie dans le volume complémentaire du CECR (2018), entre multilinguisme et plurilinguisme. En effet, si le premier ne désigne que la coexistence de plusieurs langues sur un même territoire, le second définit une véritable aptitude que possède un locuteur qui manie plusieurs langues – c'est-à-dire sa compétence plurilingue et pluriculturelle. Au regard de cette hétérogénéité, la didactique du plurilinguisme semble donc ouvrir une nouvelle voie, à savoir celle des approches plurielles (à l'encontre des traditionnelles approches singulières). En effet, bien que l'approche interculturelle fasse d'une certaine façon bande à part, la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre langues parentes et l'éveil aux langues (autrement dit les approches dites plurilingues) impliquent, chacune à leur manière, un travail comparatif sur plusieurs langues. En parallèle, le *translanguaging* milite également pour une légitimation de la pluralité, bien que les principes théoriques sur lesquels il est fondé diffèrent. Au vu de leur objectif commun, les frontières qui délimitent ces différentes approches tendent donc à s'estomper quand il s'agit de les mettre en œuvre en classe.

C'est pourquoi nous ne proposerons pas une leçon exemplaire de l'une de ces approches dans le cadre de notre recherche. Au contraire, nous souhaitons construire un dispositif pédagogique adapté au public cible qui mêle à la fois leurs propres connaissances langagières et le français pour atteindre les objectifs (communicatifs, interculturels, grammaticaux, etc.) définis au terme de la leçon. Dans le chapitre suivant, nos objectifs de recherche seront donc présentés, ainsi que notre échantillon de recherche. Ensuite, l'élaboration de chaque leçon sera détaillée.

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE

Dans la suite de ce mémoire, les postulats théoriques exposés dans le premier chapitre seront expérimentés. Nous avons en effet souhaité évaluer les effets de l'intégration des approches plurielles en classe de langue, et ce en testant leur mise en œuvre dans plusieurs classes de français langue étrangère, à différents niveaux.

Ainsi, ce chapitre a pour but de détailler les étapes parcourues pour développer notre méthodologie de recherche. D'abord, l'approche plurielle qui a été retenue en fonction de notre échantillon sera présentée, puis les objectifs de recherche qui guideront notre analyse seront exposés. Ensuite, la structure et la gestion des questionnaires seront exposées, grâce auxquels les données ont été collectées. Enfin, la mise en œuvre effective de notre approche pédagogique sera expliquée, autrement dit l'élaboration des leçons – et plus particulièrement des échanges pluriels – ainsi que leur application en classe.

1. Le choix d'une approche plurielle

Ce choix est fondé sur trois sources : les principes théoriques des approches plurielles, le profil du public cible et les objectifs définis.

1.1. Écho aux prescriptions du cadre théorique

Comme le premier chapitre l'a démontré, les frontières qui séparent les différentes approches plurielles ne sont pas imperméables (voir chapitre 1, section 2.3). Puisqu'elles représentent plutôt différentes déclinaisons de l'approche plurielle au sens large, l'enseignant peut donc aisément osciller entre ces nombreuses pratiques. Dès lors, c'est bien le profil des apprenants et leurs besoins spécifiques qui orienteront le choix du dispositif pédagogique, et non les prescriptions théoriques du CARAP – comme l'a prouvé Candelier (2008). Par conséquent, il convient de définir notre échantillon de recherche, puisque c'est ce dernier qui orientera le choix de l'approche plurielle adéquate.

1.2. Public cible

Les recherches ont été menées à l'Institut des langues vivantes de l'UCLouvain (Louvain-la-Neuve) dans plusieurs classes de FLE de différents niveaux, sous la supervision principale

de Françoise Masuy, ainsi que de Valérie Neuenschwander. Ces classes sont composées d'étudiants internationaux et de chercheurs doctorants et postdoctorants, tous issus de facultés différentes. Les recherches se sont étalées sur dix heures de cours, réparties entre octobre 2023 et mars 2024 dans deux classes de niveau A1, une classe de niveau A2 et une classe de niveau B1. Le tableau suivant récapitule la planification des cinq leçons – dans lequel N(a) représente le nombre d'étudiants qui ont répondu au questionnaire A et N(b) représente le nombre d'étudiants qui ont répondu au questionnaire B. En effet, certains étudiants sont arrivés après le début du cours ou sont repartis avant la fin, ce qui explique ce décalage. Ce tableau répertorie également l'intitulé des cours dans lesquels nos leçons se sont intégrées, ainsi que le thème principal abordé par chaque leçon (*tableau 1*).

Dates	Intitulés des cours	Niveaux	Nombre d'étudiants	Thèmes
31/10/23	LFRAN1001 : Ma nouvelle vie en français	A1	N(a) : 13 N(b) : 14	La négation (2h)
13/11/23	LFRAN1305 : La grammaire en collaboration – Niveau seuil	B1	N(a) : 4 N(b) : 7	Les temps du passé (2h)
12/02/24	LFRAN1001 : Ma nouvelle vie en français	A1	N(a) : 11 N(b) : 12	Les sons du français (2h)
19/02/24	LFRAN1205 : Vocabulaire en action – Niveau élémentaire	A2	N(a) : 16 N(b) : 15	Les sentiments (2h)
25/03/24	LFRAN1205 : Vocabulaire en action – Niveau élémentaire	A2	N(a) : 10 N(b) : 9	Les temps du passé (2h)

Tableau 1 : Planification des cinq leçons

En ce qui concerne le profil des étudiants, ils ont majoritairement entre 22 et 30 ans. En outre, ils sont issus de nombreux pays, répartis sur l'ensemble du globe. Ainsi, chaque classe représente un large éventail de nationalités, qu'il est donc intéressant de présenter pour chaque niveau. Le graphique suivant représente les nationalités présentes dans les deux classes de niveau A1 (*fig. 3*).

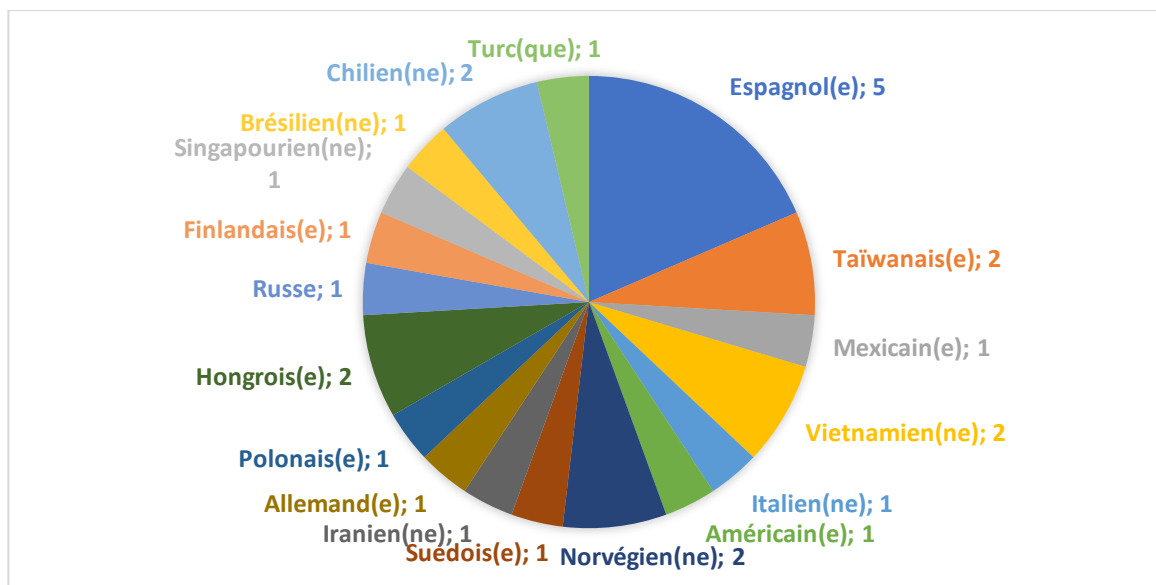


Figure 3 : Nationalités représentées en A1

Concernant le niveau A2, les multiples nationalités représentées figurent dans le graphique suivant (fig. 4). Puisque les recherches ont été menées deux fois dans la même classe, les étudiants qui étaient présents aux deux leçons n'ont été comptabilisés qu'une seule fois.

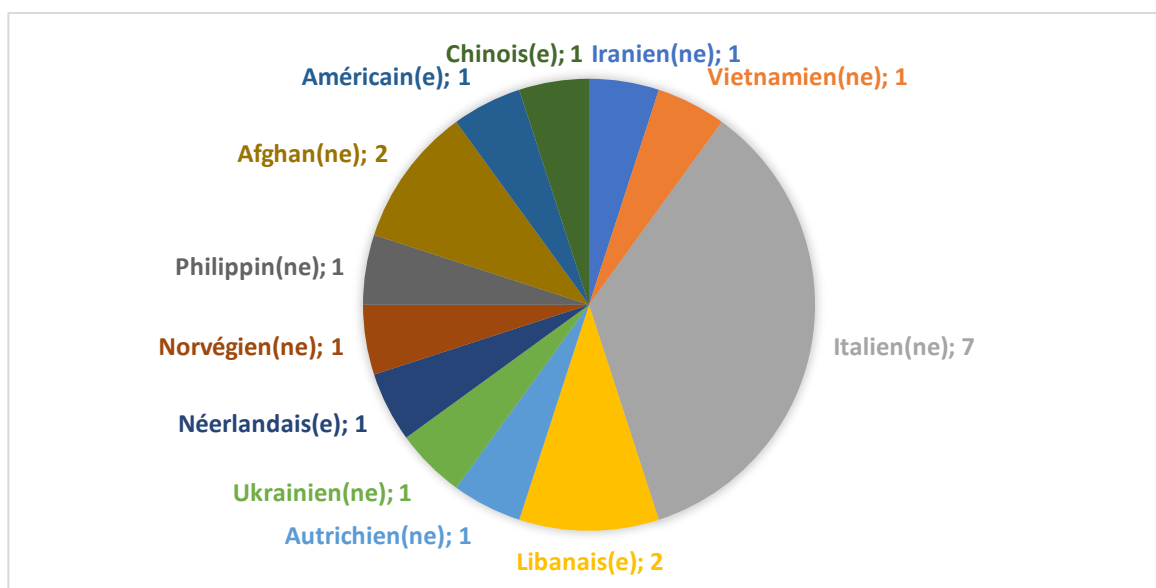


Figure 4 : Nationalités représentées en A2

Quant au niveau B1, les nationalités représentées dans la classe figurent dans le graphique suivant (fig. 5). Puisque trois étudiants sont arrivés au fil de la leçon, nous avons privilégié les réponses obtenues au questionnaire B afin de présenter un échantillon plus étoffé.

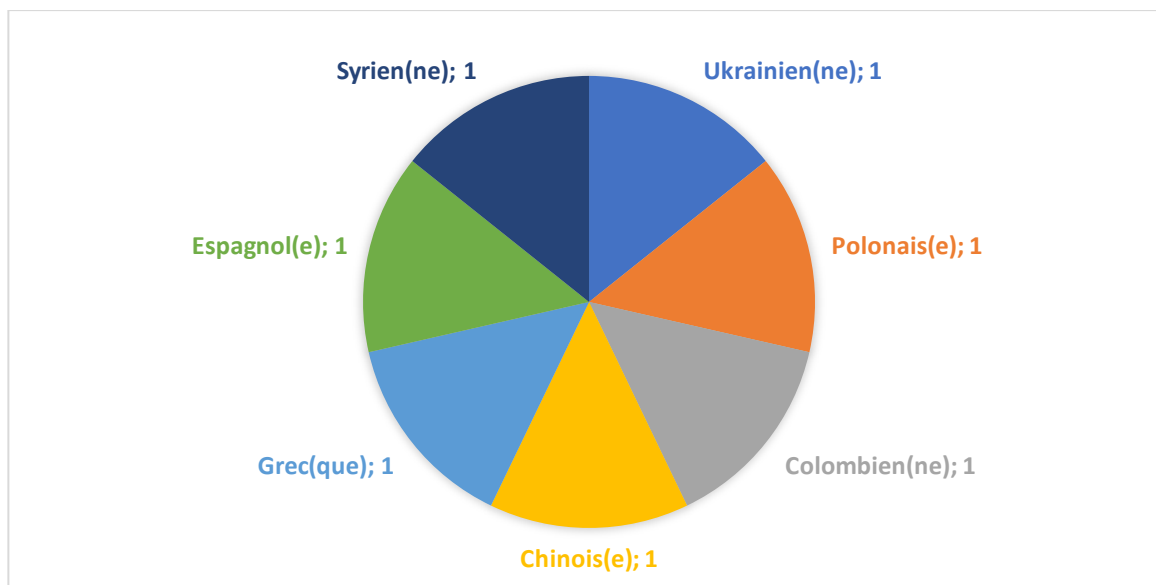


Figure 5 : Nationalités représentées en B1

Puisqu'ils viennent de pays différents, les L1 en présence sont très variées : il s'agit principalement de langues européennes (espagnol, allemand, italien, polonais, finois, etc.), mais aussi non européennes (chinois, vietnamien, arabe, etc.). De plus, les profils linguistiques sont divers, en témoignent les autres langues que ces étudiants connaissent. En effet, presque tous les étudiants parlent deux langues, à savoir leur L1 et l'anglais – si ce n'est un anglophone qui ne maîtrise que sa L1. Aussi, une bonne moitié d'entre eux parlent trois langues, généralement leur L1, l'anglais et une troisième langue. Enfin, quelques-uns parlent au total quatre langues, voire cinq dans le cas d'une étudiante chinoise qui maîtrisait également l'allemand, l'anglais, le coréen et l'italien en parallèle à sa L1.

Au vu de son profil spécifique, ce public international constitue donc un échantillon de recherche adéquat. En effet, puisque ces étudiants maîtrisent plusieurs langues et qu'ils vivent temporairement dans une autre culture, leur compétence plurilingue et pluriculturelle est d'autant plus développée. Ainsi, ce public semble être favorable aux expériences plurielles en classe, puisqu'ils sont davantage sensibilisés aux différences linguistiques et culturelles qu'ils rencontrent.

1.3. Destination commune

Par ailleurs, bien qu'ils proviennent de cultures distinctes et que leurs L1 diffèrent, ces étudiants internationaux progressent néanmoins tous vers le même point convergent, à savoir vers une meilleure maîtrise du français. Par conséquent, lorsque nous aborderons un fait de langue sous l'angle pluriel en cours, nous l'étudierons d'abord dans les multiples L1

représentées en classe avant de concentrer notre attention sur le cas du français. Ainsi, bien que l'échantillon de recherche diffère, cette approche s'apparente à l'étude d'Auger – *Comparons nos langues* – qui propose de « s'appuyer sur les scripts maternels des enfants pour aller vers le français puisque tout apprentissage des langues repose, consciemment ou non, sur une comparaison entre le ou les systèmes langagiers pré-existants et la langue à apprendre » (2004, p. 7). Auger souligne les multiples atouts de cette approche, qui ont également été mis en exergue dans le cadre théorique de ce mémoire (voir chapitre 1, section 2.2), c'est-à-dire valoriser l'expertise culturelle et linguistique des apprenants, conforter leur sentiment de sécurité linguistique et leur estime de soi, renforcer leur compétence métalinguistique en contrastant certaines caractéristiques du français avec celles d'autres langues et inciter le conflit sociocognitif entre étudiants, propice à la construction des savoirs. En parallèle à ces nombreux avantages, cette approche consolide également le confort de l'enseignant, dont l'impact sur la bonne gestion de la classe et sur le bien-être des apprenants est fondamental, comme le confirme l'Enquête TALIS 2018 (OCDE, 2020). En effet, dans ce cadre, l'enseignant ne gère pas seul l'interaction plurilingue, mais il collabore au contraire constamment avec les étudiants. Ainsi, chacun se porte garant d'exposer les subtilités de sa propre langue, et l'enseignant ne se voit pas contraint d'aborder une langue qu'il ne maîtrise pas – ou peu.

2. La définition des objectifs de recherche

En règle générale, il semblerait que les approches plurielles soient encore peu représentées dans l'enseignement des langues étrangères en Belgique, en particulier dans l'enseignement secondaire et supérieur. Certes, certaines initiatives ont vu le jour, mais elles restent encore largement minoritaires. À titre d'exemple, nous pouvons citer le programme expérimental « Artlangues » de l'UCLouvain⁴, lancé en 2022-2023, qui propose aux étudiants d'apprendre simultanément l'espagnol et l'anglais grâce au théâtre et à l'écriture créative. En ce qui concerne l'enseignement fondamental, les propositions didactiques sont plus nombreuses, mais elles sont toutes orientées vers l'éveil aux langues. En effet, Herbinaux *et al.* expliquent que « dans le cadre des travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), l'éveil aux langues (EAL) a été ajouté au programme des élèves

⁴ URL : <https://uclouvain.be/fr/etudier/ilv/actualites/artlangues.html>

en maternelle depuis septembre 2020 » (2021, p. 86). Ainsi, plusieurs sources proposent des ressources pédagogiques et des conseils aux enseignants, comme par exemple :

- Dulala (<https://dulala.fr/fiches-pedagogiques/>) : un pôle national français de ressources et de formation sur le bilinguisme et l'éducation plurilingue ;
- Evlang (https://jaling.ecml.at/french/evlang_french.htm) : un programme européen d'innovation pédagogique et de recherche, soutenu par la Commission européenne, qui a poursuivi l'objectif de vérifier le bon fonctionnement des activités d'éveil aux langues à l'école primaire (entre 1997 et 2001) ;
- Élodil (<https://www.elodil.umontreal.ca/>) : un projet de soutien aux enseignants qui œuvrent en milieu pluriethnique et plurilingue ;
- Des blogs privés, tels que celui de Margaux Lidoine intitulé « Éveiller les plus petits aux langues » (<https://leblog.wesco.fr/fr/eveil-aux-langues-pour-les-plus-petits/>) ;
- Des plateformes pédagogiques spécialisées dans l'enseignement du FLE, telles que Le Point du FLE (https://www.lepointdufle.net/penseigner/eveil_aux_langues.htm) ;
- Et bien d'autres...

En somme, l'acquisition de compétences linguistiques (et non l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle) s'opère encore principalement par une approche singulière de la langue en Belgique. Or, intégrer les approches plurielles pourrait être bénéfique, et ce pour diverses raisons. D'une part, elles semblent davantage correspondre avec la réalité linguistique et culturelle de nombreux apprenants qui alternent constamment entre les langues de leur entourage familial et scolaire. En effet, la Belgique est un pays multilingue, dont la capitale comptait environ 180 nationalités et plus de 100 langues parlées en janvier 2019 (Herbinaux *et al.*, 2021, p. 89). D'autre part, les nouvelles pédagogies émergentes instaurent une dynamique favorable à l'expérimentation de méthodes innovantes en classe et encouragent les enseignants à exploiter leur créativité pour explorer de nouvelles pistes.

Ainsi, il convient donc de s'interroger sur les potentiels atouts que présenterait cette approche de l'enseignement des langues pour les apprenants, afin de formuler ensuite quelques hypothèses quant à son intégration plus systématique dans les classes de l'enseignement secondaire et supérieur principalement. Pour ce faire, nous souhaitons analyser l'impact de l'approche plurielle choisie sur trois pôles fondamentaux de l'apprentissage des langues, à savoir le niveau de difficulté, la motivation suscitée et le plaisir ressenti. Afin de guider notre recherche, ces objectifs ont été reformulés sous forme de questions :

- (1) Est-ce que l'approche plurielle choisie a facilité l'apprentissage du français ?
- (2) Est-ce que l'approche plurielle choisie a suscité la motivation et l'engagement des étudiants ?
- (3) Est-ce que l'approche plurielle choisie a été appréciée par les étudiants ?

Dans le but de faciliter la collecte des données, ces trois axes de recherche sont reflétés dans les questionnaires – eux-mêmes décrits dans la section suivante.

3. Les questionnaires

Afin de sonder l'opinion des étudiants quant à ces pratiques plurielles, deux questionnaires distincts ont été créés ; ceux-ci se trouvent en annexe (voir annexe n°1). Le questionnaire A était à compléter en début de leçon et le questionnaire B en fin de leçon. Tous les étudiants ont répondu aux mêmes questionnaires, traduits en français ou en anglais selon leur niveau. En ce qui concerne leur contenu, les premières questions sont identiques, puisqu'elles portent sur le profil des participants – leur âge, leur nationalité, leur L1 et les autres langues qu'ils connaissent – ainsi que sur le niveau du cours de français suivi. Ces questions ont pour objectif de définir avec plus de précision l'identité de notre échantillon de recherche. En revanche, les questions qui suivent servent, quant à elles, à interroger ce public sur nos thématiques de recherche, définies ci-dessus. Par conséquent, l'autre moitié des questions diffère d'un questionnaire à l'autre.

Dans le questionnaire A, nous introduisons la thématique des approches plurielles en demandant aux étudiants s'ils ont déjà comparé le fonctionnement de leur langue maternelle avec d'autres langues auparavant, et dans quel contexte ils l'ont fait si c'est le cas. Ensuite, en écho aux objectifs de recherche définis précédemment, nous nous penchons davantage sur leur rapport avec l'approche singulière (ou monolingue) de l'apprentissage du français. Ainsi, ils doivent évaluer leur perception de la difficulté, leur motivation et leur plaisir à apprendre le français dans un contexte où aucune comparaison avec d'autres langues n'est établie. Pour ce faire, ils doivent se positionner par rapport à une affirmation sur une échelle de Likert, de 1 (« pas d'accord ») à 4 (« d'accord »). Il convient toutefois de préciser que le questionnaire A destiné aux étudiants A1 comporte une petite particularité, puisque ce dernier évalue leur rapport avec l'approche singulière de l'apprentissage des langues en général, et non spécifiquement du français. En effet, puisqu'ils sont débutants, leur expérience dans

l'apprentissage du français est encore assez réduite et il est donc fort probable qu'ils n'aient pas encore pu expérimenter ce type d'approche en français.

Quant au questionnaire B, il s'applique plutôt à évaluer le ressenti des étudiants internationaux après avoir expérimenté l'approche plurielle de l'apprentissage des langues. Il est également orienté vers les mêmes axes de recherche, afin de pouvoir ensuite mettre en contraste les opinions récoltées sur l'approche singulière par rapport à l'approche plurielle de l'apprentissage du français, puis en tirer quelques conclusions. Après avoir complété les informations pratiques, les étudiants doivent donc estimer sur une échelle de Likert (1 à 4) si l'approche plurielle mise en œuvre dans la leçon les a aidés à comprendre et à acquérir l'objectif linguistique du cours (vocabulaire ou grammaire), s'ils ont eu davantage envie de s'investir dans le cours et s'ils ont apprécié cette méthode. Ils doivent également justifier leurs choix.

Les opinions récoltées par le biais de ces questionnaires seront exposées et discutées dans le chapitre suivant. Nous allons à présent décrire la mise en œuvre de notre approche plurielle.

4. La confection des leçons et l'application en classe

Par souci de clarté, bien que l'accent soit mis sur les échanges pluriels, le cadre de la leçon dans laquelle ils s'intègrent sera également exposé. Tous les supports utilisés se trouvent en annexe. En ce qui concerne les conclusions à tirer de chaque leçon, elles seront abordées dans le chapitre suivant, notamment grâce à l'analyse des réponses récoltées dans les questionnaires.

4.1. La négation (A1)

Cette leçon, qui a eu lieu le 31 octobre 2023 dans une classe de niveau A1, fait office de projet-pilote (voir annexe n°2). En tant que pionnière, elle a en effet été construite à partir de matériaux existants, c'est-à-dire à partir de la méthodologie mise en place par Auger dans son travail de recherche *Comparons nos langues* (2004). Les démarches sont en effet similaires, comme nous l'avons démontré ci-dessus. À l'inverse, les autres leçons sont des créations personnelles qui abordent bien d'autres thèmes et qui sont adaptées au niveau de chaque classe.

Dans son reportage, Auger explique la pédagogie de Jean-Luc Pombar, professeur à l'école primaire Lakanal (Nîmes), qui enseigne la négation à des enfants non francophones⁵. Au cours

⁵ URL : <https://www.youtube.com/watch?v=ZlBiAoMTBo&t=360s> [1:24 - 6:00]

de cette leçon, il écrit au tableau la phrase « la gomme est sur la table » en arabe et en russe, ainsi que la phrase « la gomme n'est pas sur la table » en français. Il demande à ses élèves de traduire cette deuxième phrase en arabe, puis de mettre en lumière le mot qui signifie « non ». Il interroge d'abord un russophone, avant de demander confirmation à un arabophone. Il réitère ensuite la démarche en russe. Tous les élèves sont invités à répéter ces phrases et à apporter des compléments d'information dès que possible – un élève russe explique par exemple que la négation peut se placer à deux endroits dans la phrase. Ensuite, il systématise les apprentissages : « Le système est un peu pareil dans les trois langues : pour dire non, je vais rajouter un petit mot ». Il demande alors à un élève de venir effacer ces petits mots dans les trois phrases afin de transformer ces phrases négatives en phrases affirmatives à nouveau. En parallèle, il complète un tableau récapitulatif dans lequel il inscrit la marque de la négation qui vient d'être effacée. Pour clôturer, il attire l'attention des élèves sur les deux éléments qui composent la négation en français et qui sont une source fréquente d'erreur. En effet, puisque l'arabe et le russe ne comportent qu'un élément de négation, il n'est pas rare qu'un apprenant oublie donc le deuxième élément de négation en français.

Pour créer notre échange pluriel, nous avons donc repris cette ligne de conduite en l'adaptant cependant au contexte de notre classe et au contenu de la leçon. Nous avons certes gardé l'idée de nous fonder sur des productions en L1, mais nous avons toutefois préféré qu'elles soient produites par les étudiants, plutôt que par l'enseignant. D'une part, l'activité devient ainsi plus authentique et plus motivante pour les étudiants, et d'autre part, le risque d'erreur est écarté pour l'enseignant qui ne connaît pas nécessairement toutes les langues présentes en classe. Aussi, afin d'éviter un déplacement général pour se rendre au tableau, nous avons opté pour une solution numérique. Nous avons en effet choisi de travailler avec *Padlet* : il s'agit d'une plateforme interactive sur laquelle les étudiants peuvent poster leur exemple. Ainsi, ils peuvent aisément être projetés en classe.

En ce qui concerne notre leçon, elle avait pour objectif d'apprendre aux étudiants à exprimer leurs goûts et à formuler une phrase négative. Ainsi, ils ont d'abord découvert le lexique des sports et loisirs, ainsi que certaines expressions types pour exprimer un jugement de goût (telles que « je déteste, je n'aime pas du tout, j'aime, j'aime bien, j'adore »). Ensuite, ils ont mis cette théorie en pratique en interagissant par petits groupes : chacun devait parler de ses loisirs et interroger les autres sur les leurs. Parmi les phrases types proposées figurait la phrase « je n'aime pas... », à partir de laquelle nous avons enclenché le travail pluriel à proprement dit. Ils ont en effet traduit cette phrase dans leur langue, puis expliqué à leurs pairs comment est-ce

qu'ils ont construit cette phrase négative dans leur langue. Pour ce faire, les groupes étaient donc constitués d'étudiants qui ne possèdent pas la même L1, afin que chacun puisse expliquer aux autres le fonctionnement de la négation dans sa langue. Entamer cette réflexion plurielle par un exercice en sous-groupes avant de passer devant la classe présente plusieurs bénéfices, dont l'enjeu social qui est octroyé à la résolution de la tâche, ainsi que le climat de bienveillance et le travail collaboratif qui s'instaurent. Quatre questions ont été conçues pour baliser la réflexion des étudiants sur la formation de la négation dans leur langue :

- (1) Existe-t-il un mot (ou des mots) spécifiques pour exprimer la négation ?
- (2) Combien de mots faut-il ajouter ? Quels sont ces mots ?
- (3) Quelle est la position de la négation dans la phrase ?
- (4) Est-ce que la négation varie en fonction du temps de la phrase ?

Afin de maintenir une certaine cohérence, ces questions ont également guidé la systématisation de la négation en français, qui est intervenue après l'échange commun. Ainsi, après avoir discuté de la négation dans leur langue en sous-groupes, les étudiants ont publié leur phrase sur *Padlet*, en classant les phrases par langues dans les colonnes : il y avait donc une colonne pour l'espagnol, une colonne pour l'anglais, et ainsi de suite. Grâce aux multiples outils offerts par cette ressource numérique, les étudiants ont également pu mettre en évidence l'élément de négation dans leur phrase. Ensuite, un représentant de chaque langue était chargé d'expliquer au reste de la classe le fonctionnement de la négation dans sa langue en se basant sur son exemple. S'il y avait plusieurs locuteurs de la même L1, les autres pouvaient également compléter l'explication si nécessaire. Pour ne pas freiner la communication en A1, cet échange s'est déroulé en anglais et non en français. Ensuite, de la même façon, nous avons examiné un exemple en français pour en déduire le fonctionnement de la négation en français, que nous avons ensuite systématisé plus formellement.

Ainsi, l'approche plurielle se concentre uniquement dans cet échange. En ce qui concerne la matière qui la précède (les loisirs) ou qui la suit (la théorie et les exercices), toutes les interactions se font au maximum en français – ou en anglais si nécessaire.

4.2. Les temps du passé (B1)

Cette deuxième leçon a eu lieu le 13 novembre 2023 dans une classe de niveau B1 (voir annexe n°3). Pour la construire, nous avons décidé de garder la démarche mise en place en A1, car elle a bien porté ses fruits, tant sur le plan grammatical que sur le plan méthodologique. En

effet, *Padlet* est un support interactif sur lequel tout le monde peut collaborer en y ajoutant ses idées. Les nombreuses fonctionnalités disponibles (couleurs, soulignement...) facilitent également la mise en commun.

À propos de l'objectif poursuivi, il s'agissait de revoir la formation du passé composé et de l'imparfait, puis de systématiser leurs usages respectifs. Dans cette optique, le récit est apparu comme une porte d'entrée adéquate pour mettre en pratique les temps du passé. Par conséquent, le contexte communicatif choisi était l'univers de la bande dessinée belge. En effet, c'est à la fois une référence au patrimoine culturel belge et un thème propice à la mise en récit. À la suite d'une compréhension à l'audition plus générale sur le sujet, les étudiants ont rédigé une petite histoire au passé à partir d'une planche de Boule et Bill, et ce dans leur langue. Leur texte devait être structuré en trois parties : situation initiale, péripéties et situation finale. Ce découpage poursuit un double objectif. D'une part, il facilite la comparaison plurilingue qui suit, puisque tous les textes sont construits sur le même canevas. D'autre part, il prépare le terrain pour aborder la distinction entre l'imparfait et le passé composé – qui aura lieu après l'échange pluriel. En effet, en décryptant le texte en français, les étudiants vont réaliser que l'imparfait apparaît principalement dans la situation initiale, alors que le passé composé apparaît principalement dans les péripéties et la situation finale. Ainsi, lorsqu'ils ont fini de rédiger leur texte, ils le publient sur *Padlet* afin que tous les récits soient affichés côte à côte. Ensuite, suivant la logique de la leçon sur la négation, chaque étudiant doit présenter sa production au reste du groupe, tour à tour. La consigne consiste à détailler le(s) temps qu'ils ont employé(s) pour écrire leur texte au passé et – dans le cas où il existe différents temps pour exprimer le passé dans leur langue – à expliquer quelles nuances de sens les distinguent. Après cet échange plurilingue, nous avons analysé une version de l'histoire en français en mettant l'accent sur les temps qui le composent, afin d'introduire ensuite la théorie et les exercices connexes. Contrairement au niveau A1, tous les échanges se sont effectués en français.

4.3. Les temps du passé (A2)

Planifiée le 25 mars 2024 dans une classe de niveau A2, cette leçon a été conçue à partir de la leçon sur les temps du passé précédemment organisée en B1 (voir annexe n°4). Toutefois, elle poursuivait un objectif un peu distinct, puisqu'il s'agissait d'apprendre à utiliser le passé composé et l'imparfait en contexte, et non de se concentrer exclusivement sur la conjugaison. En effet, le cours dans lequel cette leçon est apparue se concentre en priorité sur l'acquisition interactive du vocabulaire.

Pour commencer, les étudiants ont deviné le thème de la séance à partir d'une chanson de Big Flo & Oli publiée en 2018, intitulée « Plus tard ». Dans cette chanson, ils décrivent en effet les croyances qu'ils avaient quand ils étaient plus jeunes, par exemple : « Quand j'étais petit, je pensais qu'en louchant trop je pouvais me bloquer les yeux ». Ainsi, le thème de la leçon gravitait autour des souvenirs d'enfance. Contrairement à la leçon en B1, nous n'avons pas gardé la bande dessinée comme contexte communicatif, car ce sujet comporte une grande part d'implicites et de références culturelles qui ne sont pas adaptées à une classe de niveau A2. En effet, dans ce cas, il est préférable de choisir un thème plus concret, qui fait donc écho à la vie quotidienne des étudiants.

Afin d'entamer la réflexion sur le passé, nous avons d'abord raconté aux étudiants un souvenir d'enfance personnel, structuré en trois parties – situation initiale, péripéties, situation finale – comme dans le cadre de la leçon en B1. Nous avons ainsi constaté la progression linéaire qui caractérise le français, souvent symbolisée par une flèche. Ensuite, nous avons ouvert le débat sur la perception du passé en fonction des langues et des cultures, en leur présentant deux conceptions distinctes du passé, à savoir une perspective linéaire et une perspective cyclique du temps. La première est généralement associée aux cultures occidentales, alors que la seconde est souvent rapprochée aux cultures orientales. Partant de là, les étudiants ont choisi la ligne à laquelle ils s'identifient le plus, en justifiant leur choix. Après avoir clôturé ce débat, les étudiants ont approfondi davantage l'usage du passé dans leur langue. Pour ce faire, ils ont raconté par écrit un souvenir d'enfance dans leur langue en respectant la structure en trois parties, suivant l'exemple précédemment présenté en français. Ensuite, ils ont attribué une couleur à chaque temps utilisé dans les trois parties, puis ils ont colorié trois cases de la couleur correspondante au temps employé dans la partie en question. Ainsi, ils ont pu plus aisément visualiser l'usage des temps du passé dans leur langue, notamment le nombre de temps en présence et leur répartition dans le récit. Enfin, ils ont cherché à représenter schématiquement l'anecdote décrite, en utilisant l'une ou l'autre ligne du temps. Au terme de cet échange pluriel où diverses conceptions du passé ont été confrontées, l'attention s'est ensuite concentrée sur le français, en nommant les deux temps utilisés dans l'extrait (le passé composé et l'imparfait). Les étudiants ont deviné l'usage de ces deux temps dans le récit, c'est-à-dire décrire le décor pour l'imparfait et raconter les actions pour le passé composé, et ils ont reçu un schéma récapitulatif de leur formation. Après cela, les étudiants ont découvert le lexique associé aux jeux et aux activités de l'enfance au travers de petites activités orales et écrites ludiques, dans lesquelles ils ont utilisé ces deux temps. La leçon s'est clôturée sur un exercice

de production écrite, au cours duquel les étudiants ont dû inventer un souvenir d'enfance à partir d'une image.

4.4. Les sons du français (A1)

Au vu de son contexte, cette leçon n'a pas été construite sur le même canevas que les autres leçons présentées précédemment. Cela tient au fait qu'elle ait eu lieu au début du deuxième quadrimestre (le 12 février 2024) dans une classe de niveau A1, ce qui signifie qu'elle intervient lors de leurs premiers contacts avec le français. Par conséquent, l'objectif principal de cette leçon n'était pas grammatical – comme c'était le cas pour les leçons sur la négation et sur les temps du passé – mais bien phonétique. En effet, il consistait à découvrir les sons du français (voir annexe n°5).

Pour ce faire, la deuxième leçon du cours « LFRAN1001 : Ma nouvelle vie en français » a été une source d'inspiration, c'est-à-dire le cours de français niveau A1 de l'Institut des langues vivantes de l'UCLouvain. Cette leçon nous a été fournie par Françoise Masuy, titulaire de ce cours. Ainsi, cette leçon s'appuie sur le lexique des fruits pour aborder les sons du français. Nous avons donc choisi le même point de départ, car il s'agit non seulement d'un thème facile à mettre en images et adapté à un public débutant, mais aussi d'un lexique dans lequel tous les sons du français se retrouvent. Toutefois, nous avons transposé ce thème à notre approche plurielle en y intégrant une comparaison avec les sons d'autres langues.

Ainsi, nous avons entamé la leçon à partir d'un bref rappel sur la mélodie du français. En effet, les étudiants ont d'abord reconnu l'accentuation du français parmi plusieurs propositions, issues de langues diverses – l'accent du français tombant sur la dernière syllabe. Ensuite, ils ont deviné quel instrument symbolise au mieux la mélodie du français en le mimant : il s'agit donc du violon, puisque chaque groupe rythmique se prononce en un « coup d'archet ». Après cela, les étudiants sont partis à la découverte des sons du français. Des affiches sont réparties dans toute la classe, sur lesquelles sont imprimées l'image d'un fruit ainsi qu'un ou deux QR code(s). En effet, la plupart des fruits sont associés à un phonème vocalique et un phonème consonantique du français. Par exemple, la cerise représente les phonèmes [œ] et [s], et la pêche représente les phonèmes [ɛ] et [ʃ]. Quelques fruits sont associés à deux phonèmes consonantiques ou un seul phonème, comme c'est le cas de l'orange ([R] et [ʒ]) et du citron ([ʃ]). Par conséquent, chaque QR code renvoie à un enregistrement MP3, qui contient systématiquement un son du français, suivi du fruit dans lequel il apparaît. Ainsi, les étudiants ont scanné chaque QR code et écouté le son en question, tout en essayant de le répéter. Ensuite,

ils ont complété un tableau qu'ils ont reçu au préalable, dans lequel ils ont indiqué si chaque son existe ou non dans leur langue et, s'il existe, trouver un exemple de mot où il apparaît. Ils ont pu effectuer l'exercice seul ou en binômes, *a fortiori* si une autre personne parle la même langue dans la classe. Dans le but qu'ils puissent approfondir chaque son, les étudiants disposaient d'une trentaine de minutes pour réaliser cette première partie de l'approche plurielle.

Ensuite, lorsqu'ils ont découvert tous les sons, ils se sont rendus sur *Padlet*, où ils ont pu recopier leurs exemples. Des colonnes ont été prévues à cet effet, pour que tous les exemples soient classés en fonction du son qu'ils représentent. Après cela, nous avons parcouru chaque son tour à tour. Nous avons d'abord prononcé tous ensemble le son en français, puis le fruit en question. Ensuite, les étudiants ont lu leur exemple ; ils pouvaient également expliquer la signification du mot et tenter de prononcer les exemples des autres. Ainsi, travailler sur un seul son à la fois nous aide à percevoir les sons communs aux langues représentées, ainsi qu'à mettre l'accent sur les sons spécifiques au français qui nécessitent donc plus d'effort. C'est notamment le cas des voyelles nasales ou de la distinction entre [e] et [ɛ]. L'approche plurielle s'est donc étendue sur une bonne moitié de la leçon, ce qui la distingue des leçons précédentes. Toutefois, cela reste cohérent avec l'objectif communicatif défini, à savoir maintenir l'attention sur les sons du français spécifiquement, sans interférer avec d'autres contenus grammaticaux ou lexicaux.

Par la suite, les étudiants ont découvert l'alphabet phonétique international (API) et son intérêt dans l'apprentissage d'une langue. Nous avons donc détaillé l'API en français, en nous concentrant principalement sur les voyelles et les consonnes spécifiques au français ; des phonèmes tels que [p] et [k] n'ont donc pas été approfondis. Chaque fruit est retranscrit en toutes lettres et en API, et le son concerné est mis en évidence. Comme ils l'ont fait auparavant, les étudiants prononcent à haute voix chaque son et répètent le nom de chaque fruit. Enfin, la leçon s'est clôturée sur quelques petits exercices pour mettre l'API en pratique.

4.5. Les sentiments (A2)

Contrairement aux leçons précédentes, la visée de cette leçon n'est ni grammaticale ni phonétique, mais bien lexicale et culturelle. Planifiée le 19 février 2024 dans la même classe de niveau A2 (voir chapitre 2, section 4.3), elle poursuit non seulement l'objectif d'enseigner aux étudiants le lexique des émotions en français, mais aussi de générer un dialogue interculturel sur les émotions (voir annexe n°6).

Avant toute chose, les étudiants ont deviné le thème de la séance à partir d'une image représentant les cinq personnages du dessin animé « Vice Versa », un film d'animation sorti en 2015 et réalisé par Pete Docter et Ronnie Del Carmen. Ensuite, nous avons entamé la séance à partir de l'échange plurilingue et pluriculturel, en abordant d'abord la silhouette des langues. D'après Manconi (2019), il s'agit d'un simple dispositif par lequel un sujet peut mettre en récit le rapport qu'il a entretenu avec différentes langues au cours de sa vie. Pour ce faire, les étudiants ont dressé la liste des langues avec lesquelles ils sont ou ont été en contact, puis ils ont associé une couleur à chacune d'entre elles. Ensuite, ils ont replacé ces langues sur une silhouette en coloriant certaines zones de la couleur correspondante à la langue choisie, sachant que chaque zone comporte des implications différentes, comme l'explique Manconi (*ibidem*, p. 117) :

- Le cœur est souvent associé aux langues aimées, notamment les langues de l'enfance ou d'êtres proches ;
- Les pieds peuvent être investis d'une charge positive (entre autres les pieds pour voyager) ou d'une charge négative (entre autres les pieds, loin du cœur, pour les langues détestées) ;
- La bouche est à la fois associée aux langues du quotidien et aux langues qu'on souhaiterait apprendre ;
- Le ventre est investi de sentiments plus « viscéraux », tels que l'amour ou la haine.

Cette activité laisse donc libre cours à leur créativité et à leur spontanéité pour réfléchir à leur propre autobiographie langagière et pour représenter leur rapport émotionnel avec certaines langues. Enfin, ils ont complété par écrit la phrase suivante : « Quand je parle français, je me sens... » ; certains ont également réitéré la démarche pour d'autres langues. Après avoir accompli tout cela, ils ont discuté quelques minutes en petits groupes pour présenter aux autres leurs langues, les couleurs associées, ainsi que leur répartition. À partir de ce premier regard sur le rapport entre les langues et les émotions, nous souhaitons progressivement orienter la réflexion vers le lien entre les cultures et les émotions. Pour ce faire, les étudiants auraient interagi entre eux lors d'un petit débat interculturel en parlant de leur propre culture. Trois questions étaient prévues pour guider cette activité, à savoir :

- (1) Est-ce qu'on exprime souvent ses émotions dans votre culture ?
- (2) Avec qui est-ce qu'on partage généralement ses émotions ?

(3) Comment est-ce qu'on exprime ses émotions ? Est-ce qu'on utilise plus souvent les mots ou les gestes ?

Cependant, par faute de temps, ce petit débat interculturel n'a pas eu lieu en classe. Dès lors, le propos s'est directement concentré sur l'échange plurilingue en tant que tel. Les consignes initiales consistaient à écrire le nom des cinq émotions dans sa langue sur des petits papiers, ainsi qu'une onomatopée correspondante. Par exemple, un étudiant anglophone aurait pu ainsi écrire « Joy : Great ! ». Ensuite, tous les papiers sont mélangés et chaque étudiant reçoit cinq nouveaux papiers (complétés par ses pairs), qu'il tente alors d'associer à la bonne émotion. À la fin, nous parcourons tous ensemble chaque émotion une à une et nous approfondissons la façon dont elles sont exprimées dans chaque langue grâce à des questions subsidiaires. Par exemple, dans le cas de la colère, il est intéressant de s'interroger sur le comportement valorisé dans l'une ou l'autre culture : vaut-il mieux garder son calme ou s'énervier franchement ? Néanmoins, par faute de temps également, ce canevas n'a pas été reproduit en classe, mais il a été adapté en temps réel aux circonstances. Par conséquent, les étudiants sont simplement restés en petits groupes et ont décrit à leurs camarades la manière dont chaque émotion est exprimée dans leur culture.

Après avoir clôturé ces ateliers plurilingues et pluriculturels, nous avons ensuite abordé exclusivement les émotions en français en découvrant le vocabulaire adéquat, en alternant divers exercices écrits et oraux, en intégrant des temps d'interaction entre pairs, etc. À la fin de cette leçon, les étudiants ont reçu une tâche à effectuer pour la prochaine leçon, à savoir décrire un objet ou une œuvre de leur choix qui leur évoque des sentiments, selon un canevas précis.

Ceci clôture donc le développement de notre méthodologie de recherche. Dans le chapitre suivant, nous analyserons les réponses – récoltées dans les questionnaires – à nos trois questions de recherche, afin de cerner plus précisément l'opinion de notre public sur l'approche plurielle testée et sur l'approche singulière.

CHAPITRE 3 : RÉSULTATS

Par l'intermédiaire des questionnaires, dont la structure a été décrite dans le deuxième chapitre, les opinions des étudiants à propos de nos trois axes de recherche ont été récoltées. Pour rappel, ces axes sont le soutien à l'apprentissage de la langue, l'engagement et la motivation, ainsi que le plaisir suscité, tant par l'approche monolingue que l'approche plurilingue. Pour tester ces hypothèses, trois questions ont été formulées :

- (1) Est-ce que l'approche plurielle choisie a facilité l'apprentissage du français ?
- (2) Est-ce que l'approche plurielle choisie a suscité la motivation et l'engagement des étudiants ?
- (3) Est-ce que l'approche plurielle choisie a été appréciée par les étudiants ?

Pour chacune de ces questions, les étudiants ont exprimé leur degré d'adhésion en se situant sur une échelle de valeur, puis ils ont justifié leur note attribuée à l'aide d'un commentaire explicatif. De cette façon, nous souhaitons comprendre leur point de vue le plus précisément possible. Par conséquent, dans ce chapitre, le rapport qu'entretient le public des étudiants internationaux de l'ILV avec les approches plurielles sera d'abord interrogé. Ensuite, une analyse quantitative des données collectées sera menée, ainsi qu'une analyse qualitative des principaux arguments avancés par les étudiants dans leurs commentaires explicatifs. L'objectif visé consiste à répondre à ces trois questions de recherche. Ces résultats seront toutefois complétés et discutés plus en profondeur dans le chapitre suivant.

Par ailleurs, il convient de mentionner qu'au sein d'une même classe, le nombre de participants diffère entre le questionnaire A et le questionnaire B. Cela tient au fait que certains étudiants sont arrivés après le début de la leçon ou sont repartis avant la fin ; dès lors, ils n'ont répondu qu'à un seul questionnaire. Le tableau ci-dessous synthétise le nombre de participants pour chaque niveau – N(a) représentant le nombre de participants au questionnaire A et N(b) le nombre de participants au questionnaire B (*tableau 2*).

	A1	A2	B1
N(a)	24	26	4
N(b)	26	24	7

Tableau 2 : Nombre de participants au questionnaire A [N(a)] et au questionnaire B [N(b)]

Néanmoins, par souci de clarté, les chiffres seront systématiquement exprimés en pourcentages au cours de notre analyse.

1. Le rapport aux approches plurielles

En premier lieu, nous nous demandons dans quelle mesure notre public est familier avec les approches plurielles et, si c'est le cas, dans quel contexte il les a expérimentées. Cette question, issue du questionnaire A, est formulée de la sorte : « J'ai déjà comparé le fonctionnement de ma langue maternelle avec d'autres langues en classe (dans mon cours de français ou dans un autre cours de langue que j'ai suivi dans le passé) ». Ainsi, les étudiants peuvent cocher une réponse entre « oui » ou « non » ; s'ils cochent « oui », ils doivent également expliquer le contexte dans lequel cette comparaison a été faite.

Au niveau A1 ($N(a) = 24$), 71% des étudiants ont voté « oui », contre 29% de « non ». En ce qui concerne le niveau A2 ($N(a) = 20$), 73% des étudiants ont voté « oui », contre 27% de « non ». Enfin, au niveau B1 ($N(a) = 4$), la moitié a déjà comparé sa langue avec d'autres langues en classe, ce qui n'est donc pas le cas de l'autre moitié. Cependant, le niveau A2 présente une petite particularité, puisque nous avons instauré une approche plurielle à deux reprises dans la même classe, contrairement aux autres niveaux où cette approche n'a été menée qu'une seule fois par classe. Pourtant, les réponses récoltées au terme de la deuxième leçon ne sont pas unanimes, puisque l'ensemble de la classe n'a pas confirmé avoir déjà comparé sa langue avec d'autres langues en classe. En effet, certains étudiants présents lors de la deuxième leçon n'avaient pas assisté à la première leçon. En somme, deux tiers des étudiants ont déjà comparé le fonctionnement de leur langue avec d'autres langues en classe, ce qui signifie que les approches plurielles existent déjà dans de nombreux pays. Néanmoins, cela ne nous affirme rien quant à leurs effets, d'où l'intérêt d'approfondir les résultats récoltés au fil de notre recherche.

Ainsi, s'ils ont déjà comparé leur langue avec d'autres langues en classe, ils ont alors également précisé le contexte dans lequel cette comparaison a eu lieu. En guise de réponse, certains ont détaillé les points de langue qui ont fait l'objet d'une comparaison dans leur expérience. Le tableau ci-dessous répertorie donc les différents points de langue mentionnés, ainsi que le nombre d'étudiants qui y ont fait référence pour chaque niveau (*tableau 3*).

	A1 : 15 réponses au total	A2 : 19 réponses au total	B1 : 2 réponses au total
Grammaire	26,7% (4 étudiants)	36,8% (7 étudiants)	100% (2 étudiants)
Syntaxe	6% (1 étudiant)	21% (4 étudiants)	50% (1 étudiant)
Lexique	6% (1 étudiant)	21% (4 étudiants)	0 étudiant
Phonétique	20% (3 étudiants)	5% (1 étudiant)	0 étudiant

Tableau 3 : Pourcentage d'étudiants ayant déjà comparé chaque point de langue

Nous constatons que la grammaire apparaît systématiquement en premier plan, notamment la comparaison du genre des noms, de la formation des temps, des articles, etc. dans différentes langues. Ensuite intervient la syntaxe, autrement dit la comparaison des structures de phrase d'une langue à l'autre. Par exemple, un étudiant explique avoir observé la place de l'adjectif dans différentes langues. Aussi, le lexique a fait l'objet de comparaisons – bien que moins fréquemment – pour mettre en lumière certains termes communs entre deux langues. En dernière instance, la phonétique a également été abordée sous l'angle pluriel puisque certains étudiants ont comparé le rythme des langues et la prononciation de certains sons en classe. Aucune mention n'est faite à propos de comparaisons interculturelles, mais cela est probablement dû à la question qui est uniquement orientée sur la comparaison entre les langues. Les autres réponses reçues précisent plutôt le cadre dans lequel ces comparaisons ont été menées : il s'agit d'un milieu académique, principalement à l'université ou à l'école secondaire. D'après les étudiants, ces ateliers prenaient généralement la forme d'une discussion en sous-groupes, afin de favoriser l'échange et l'ouverture aux langues.

Dans la suite de ce chapitre, les opinions des étudiants sur l'approche monolingue (récoltées via le questionnaire A) et sur l'approche plurilingue mise en œuvre en classe (récoltées via le questionnaire B) vont être analysées. Pour ce faire, les trois questions de recherche définies précédemment vont être passées en revue. Pour chaque axe de recherche, les données collectées seront présentées sous forme de graphiques, ainsi que les principaux arguments avancés par les étudiants. Afin d'illustrer notre propos, quelques commentaires représentatifs, extraits des questionnaires, seront également mentionnés. Ces résultats seront exposés niveau par niveau.

Cependant, lors de l'analyse des questionnaires, nous avons constaté que certains étudiants n'ont pas répondu à toutes les questions. Dès lors, le nombre exact de participants sera systématiquement précisé pour chaque graphique.

2. Premier axe : Le soutien à l'apprentissage de la langue

Dans un premier temps, nous demandons aux étudiants dans quelle mesure l'approche monolingue et l'approche plurilingue facilitent respectivement leur apprentissage du français. Concernant l'approche monolingue, les étudiants se sont positionnés sur une échelle de Likert (de 1 à 4) par rapport à l'affirmation suivante : « De manière générale, apprendre le français sans faire de comparaisons avec d'autres langues aide à comprendre la grammaire du français ». Quant à l'approche plurilingue, les étudiants ont évalué leur accord avec l'affirmation suivante : « Je trouve que cette approche plurilingue m'a aidé(e) à comprendre plus facilement la grammaire française ». Ainsi, le premier graphique représente les résultats obtenus en A1 pour ces deux questions ($N(a) = 23$, $N(b) = 26$) (fig. 6).

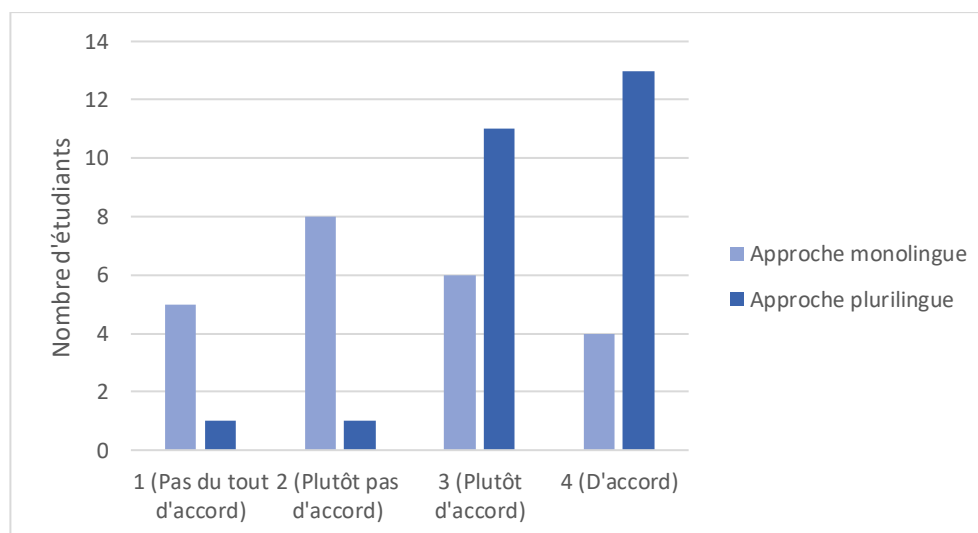


Figure 6 : Résultats obtenus en A1 pour l'axe 1 (soutien à l'apprentissage)

Nous observons que 57% des étudiants sont plutôt en désaccord avec l'apprentissage monolingue de la langue, alors que 43% sont plutôt en accord avec cette approche. En effet, certains étudiants expliquent qu'ils préfèrent apprendre les règles de la langue cible sans passer par l'intermédiaire d'autres langues, car les structures d'une langue diffèrent de celles des autres langues. Un étudiant l'explicite d'ailleurs : « Every language has its structure, especially my language which is so different from English and French. So, I prefer not to compare them, and learn each of them separately ». Autrement dit, il estime qu'il est plus productif de se concentrer sur les règles d'une seule langue à la fois lors de l'apprentissage.

En revanche, les avis sont plus tranchés pour l'approche plurilingue, puisque seulement 8% des étudiants sont réticents à cette approche, alors que 92% d'entre eux y sont favorables. Ainsi, quelques témoignages révèlent que la comparaison entre les langues permet d'éviter

certaines erreurs pour deux raisons. D'une part, elle conscientise aux différences entre les langues, ce qui réduit donc le risque de les mélanger, comme l'affirme un étudiant : « It's easier to not combine the languages once you know the differences ». D'autre part, en mettant en valeur les différences et les similarités entre les langues, elle facilite la compréhension de la langue cible pour les étudiants ; l'un d'entre eux en témoigne : « Because when comparing to other languages it's easier to find differences and similarities and use them to build your understanding of the language ». Enfin, selon certains étudiants, cette approche facilite également l'apprentissage de la langue cible en les encourageant à tisser des liens entre leurs connaissances déjà acquises (via leur L1 et/ou d'autres langues) et les nouvelles connaissances à intégrer. En effet, un étudiant explique qu'il est plus facile de transférer les savoirs existants pour ensuite pouvoir se concentrer uniquement sur les nouvelles informations à assimiler.

Nous réitérons la démarche pour le niveau A2 ($N(a) = 26$, $N(b) = 24$) en observant les opinions des étudiants à propos de chacune de ces approches. Les affirmations par rapport auxquelles ils se positionnent sont identiques à celles mentionnées au niveau A1. Les résultats recensés sont présentés dans le graphique suivant (fig. 7).

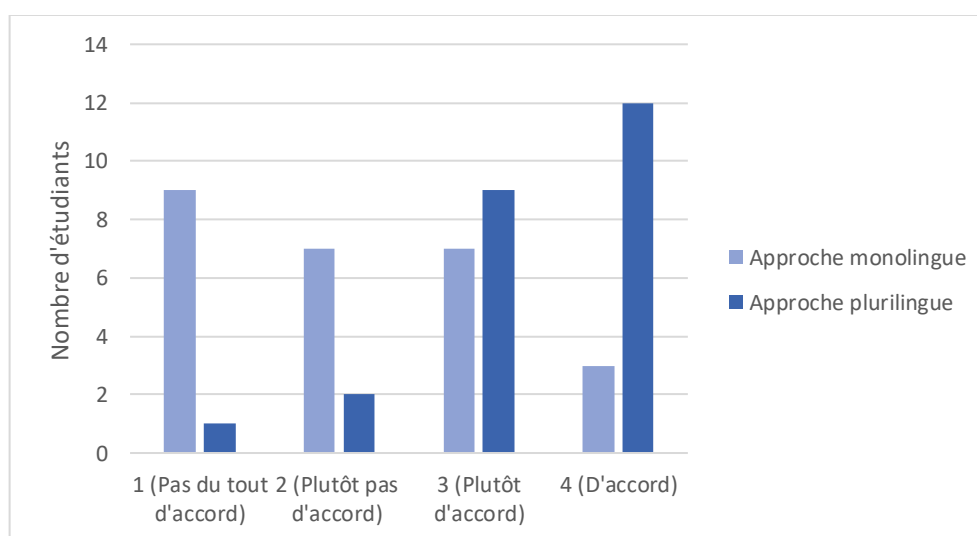


Figure 7 : Résultats obtenus en A2 pour l'axe 1 (soutien à l'apprentissage)

Nous constatons que 62% des étudiants sont plutôt en défaveur de l'approche monolingue, alors que 38% d'entre eux sont plutôt en faveur de cette dernière. En effet, certains craignent le risque de confusions que l'approche plurilingue pourrait engendrer, surtout si la comparaison porte sur un aspect relativement similaire d'une langue à l'autre. Par exemple, un étudiant affirme ceci : « When certain grammar points are similar (e.g. le futur proche and “going to”), avoiding comparison can help prevent confusion between them ». Par ailleurs, un

étudiant soutient qu'il préfère apprendre directement la bonne signification associée à chaque terme grâce à l'approche monolingue, autrement dit sans faire de détour par d'autres langues : « You learn the right meaning directly ». Enfin, un autre affirme qu'il n'est simplement pas nécessaire de passer par la comparaison pour comprendre le français.

Quant à l'approche plurilingue, nous observons que 87,5% des étudiants y sont favorables, alors que 12,5% d'entre eux y sont réticents. À ce propos, cette majorité d'étudiants explique que le rapprochement entre les langues facilite la compréhension et la mémorisation de la langue cible, surtout si celle-ci provient d'une origine similaire à la L1 du locuteur. Par exemple, les langues romanes présentent de nombreuses similarités, ce qui facilite donc l'apprentissage du français. Selon les étudiants, c'est donc la raison pour laquelle il est utile de comprendre comment les langues sont connectées les unes aux autres. Ainsi, ils affirment que l'approche plurilingue facilite non seulement la compréhension de la grammaire et de la syntaxe (par exemple : « in order to build a sentence, I should understand the way french people think »), mais aussi du lexique de la langue française. Par ailleurs, d'après eux, le fait de comparer les langues et d'effectuer des rapprochements lorsque des similarités font surface est une tendance naturelle pour les apprenants. En d'autres termes, les influences entre les langues connues par un locuteur sont inévitables, comme le décrit un étudiant : « My head automatically translate sentences in English to French before speaking French so I am always unconsciously comparing the two languages and in my opinion, it's quite easy to do it this way ».

Enfin, au niveau B1 ($N(a) = 4$, $N(b) = 7$), les étudiants se sont également positionnés par rapport aux mêmes affirmations, c'est-à-dire par rapport aux effets de l'approche monolingue et de l'approche plurilingue sur l'apprentissage de la langue cible. Ainsi, le graphique suivant représente les résultats récoltés (*fig. 8*).

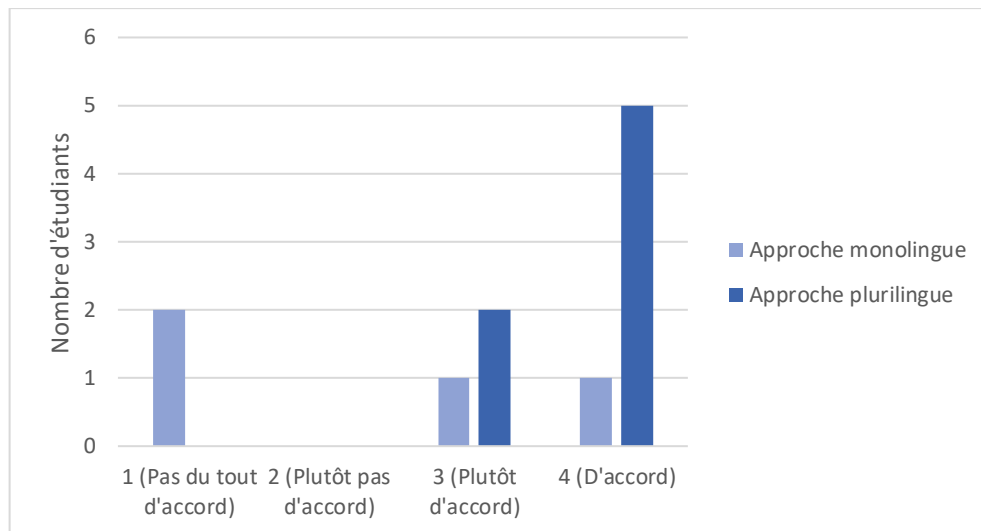


Figure 8 : Résultats obtenus en B1 pour l'axe 1 (soutien à l'apprentissage)

Bien que le nombre de participants soit réduit, nous remarquons que les avis sont plus partagés dans le cas de l'approche monolingue : 50% d'entre eux sont plutôt en désaccord et 50% sont plutôt en accord. Ceux qui se positionnent en sa faveur estiment que le rapprochement entre les langues représente une potentielle source de confusions entre les structures de la L1 et celles de la langue cible. Selon leur opinion, il est donc préférable de séparer les langues en classe, puisque leurs logiques varient systématiquement.

À l'inverse, les avis sont unanimes dans le cas de l'approche plurilingue, puisque tous les étudiants se sont positionnés en faveur de cette dernière. Un étudiant mentionne notamment le fait que la majorité des langues européennes ont la même origine (ce sont des langues indoeuropéennes), ce qui, d'après lui, justifie et facilite donc le rapprochement entre ces dernières.

En somme, nous constatons que plusieurs perceptions opposées émergent des questionnaires à propos de ce premier axe, orienté sur la question du soutien à l'apprentissage de la langue. Le tableau ci-dessous synthétise l'ensemble des résultats obtenus pour chaque niveau. La colonne « plutôt en désaccord » regroupe le pourcentage de personnes qui ont voté un ou deux sur l'échelle de Likert, tandis que la colonne « plutôt en accord » représente le pourcentage de personnes qui ont voté trois ou quatre sur cette même échelle. Le tableau présente non seulement les pourcentages de votes obtenus pour chaque niveau (également détaillés ci-dessus), mais aussi une moyenne globale de ces votes pour chaque approche (tableau 4).

		Plutôt en désaccord		Plutôt en accord	
		Pourcentages de réponses	Moyennes globales	Pourcentages de réponses	Moyennes globales
Approche monolingue	A1 (N(a) = 24, N(b) = 26)	57%	56,3%	43%	43,7%
	A2 (N(a) = 26, N(b) = 24)	62%		38%	
	B1 (N(a) = 4, N(b) = 7)	50%		50%	
Approche plurilingue	A1 (N(a) = 24, N(b) = 26)	8%	6,8%	92%	93,2%
	A2 (N(a) = 26, N(b) = 24)	12,5%		87,5%	
	B1 (N(a) = 4, N(b) = 7)	0%		100%	

Tableau 4 : Synthèse des réponses obtenues pour l'axe 1 (soutien à l'apprentissage)

D'une part, les avis sont plus mitigés en ce qui concerne l'approche monolingue, puisque seuls 43,7% des étudiants (tous niveaux confondus) se sont prononcés en sa faveur. Elle semble néanmoins présenter certains atouts, notamment le fait de pouvoir se concentrer sur les règles d'une seule langue à la fois. Concernant l'approche plurilingue, les chiffres grimpent drastiquement puisque 93,2% des étudiants (tous niveaux confondus) y sont favorables. Ils avancent plusieurs arguments pour défendre cette approche : elle facilite la compréhension et la mémorisation de la langue cible en soulignant les différences et les similarités avec les autres langues, elle tisse des liens entre le « déjà là » et les nouvelles connaissances à assimiler et elle constitue une approche naturelle de l'apprentissage des langues – autrement dit apprendre une nouvelle langue en la comparant avec les langues connues.

Cependant, une contradiction fait surface entre ces opinions. En effet, certains préfèrent éviter le rapprochement entre les langues en classe, car ils pensent que c'est une source de confusions pour les apprenants qui risquent de confondre les structures des différentes langues. À l'inverse, d'autres prônent ce rapprochement, car ils trouvent au contraire que c'est une bonne méthode pour pallier certaines erreurs, puisque les apprenants prennent conscience des différences entre les langues par le biais de la comparaison. Ainsi, selon le point de vue adopté, ce rapprochement peut tant être une source d'erreurs qu'une solution pour les éviter.

Quoi qu'il en soit, ces chiffres révèlent que l'approche plurielle choisie a facilité l'apprentissage du français pour les étudiants interrogés. Dans la section suivante, les réponses obtenues pour le deuxième axe de recherche vont être approfondies.

3. Deuxième axe : La motivation et l'engagement

À présent, les résultats obtenus pour le deuxième axe de recherche vont être décrits. La question concerne la motivation et l'engagement que l'approche monolingue et l'approche plurilingue suscitent respectivement. Dans le cadre de l'approche monolingue, les étudiants ont évalué leur accord avec l'affirmation suivante : « Je trouve que c'est motivant d'apprendre le français sans faire de comparaisons avec d'autres langues ». En ce qui concerne l'approche plurilingue, l'affirmation à laquelle réagir est formulée comme suit : « J'ai eu envie de m'investir dans le cours de grammaire française grâce à cette approche ». Comme pour le premier axe, les étudiants se sont situés sur une échelle de Likert (de 1 à 4). Les opinions récoltées en A1 (N(a) = 17, N(b) = 26) sont exposées dans le prochain graphique (fig. 9).

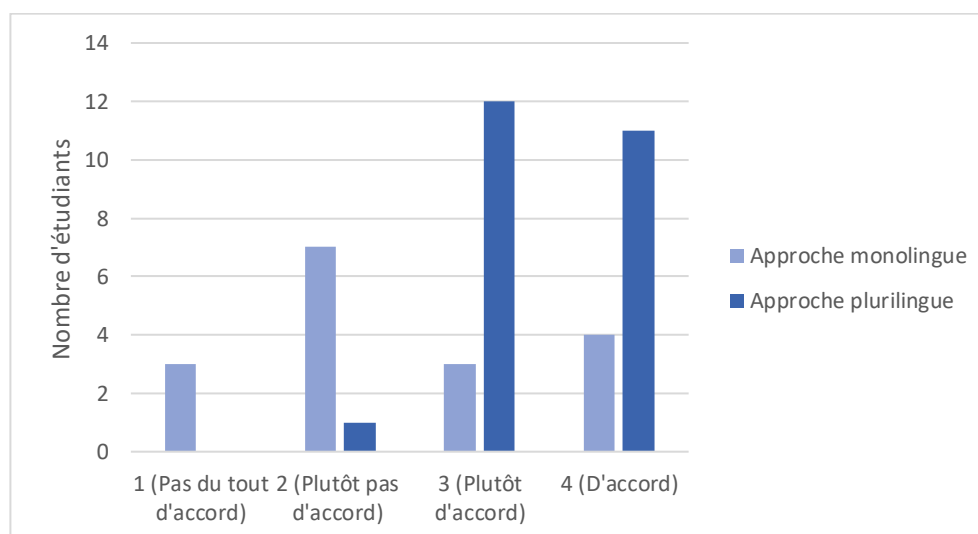


Figure 9 : Résultats obtenus en A1 pour l'axe 2 (motivation et engagement)

Nous remarquons que 59% des étudiants sont plutôt défavorables à l'approche monolingue, alors que 41% d'entre eux y sont favorables. Parmi ceux-ci, un étudiant précise qu'il est plus motivé par l'apprentissage direct de la langue cible que par le passage via la comparaison entre les langues : « I think it's better to learn the language rather than learn the comparison to another language ».

À l'inverse, les avis sont bien plus contrastés dans le cas de l'approche plurilingue. En effet, seulement 4% d'entre eux se positionnent en défaveur de cette dernière, contre 96% en sa faveur. Plusieurs arguments ont été avancés dans son sens. D'abord, certains étudiants se sentent plus rassurés de partir d'une langue qu'ils connaissent, comme cet étudiant le spécifie : « It's harder for me to understand when I can't compare it with something I already know ». En d'autres termes, cette approche est plus facile à appréhender pour certains qu'une entrée directe dans la langue cible. Par ailleurs, nous avons démontré précédemment que la perception des similarités entre la L1 et la langue cible facilite l'apprentissage ; ce facteur encourage donc également les étudiants dans leur progression. Aussi, certains étudiants vantent le caractère structuré et évolutif de cette approche : « I like to first understand the structure of the sentence, then work on it and talk ». Enfin, quelques-uns sont motivés par le caractère ludique des activités instaurées et ils trouvent que c'est intéressant de rapprocher les différentes langues, car cela permet d'en savoir plus sur celles-ci.

Qu'en est-il des étudiants de niveau A2 ($N(a) = 17$, $N(b) = 23$) ? Pour savoir si nous observons les mêmes tendances, leurs avis sont représentés dans le graphique suivant (fig. 10).

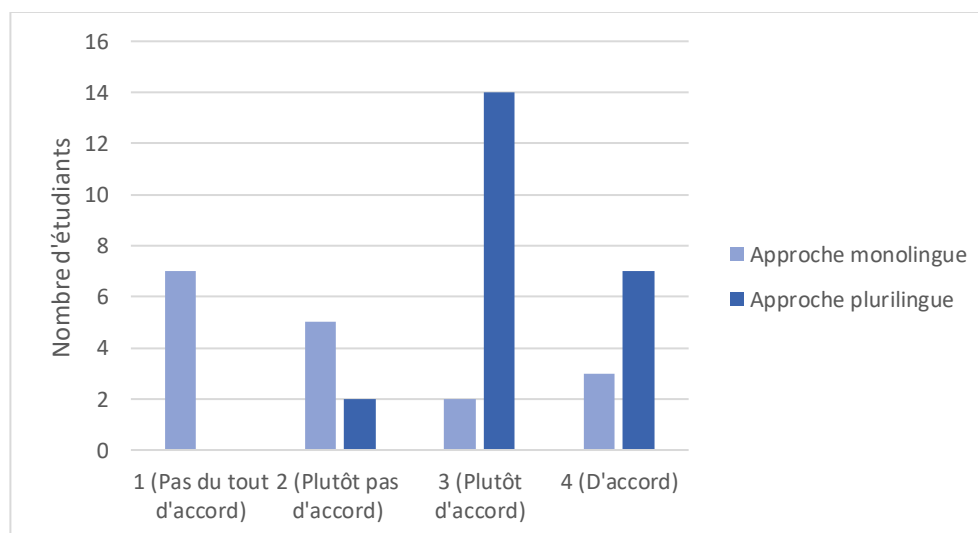


Figure 10 : Résultats obtenus en A2 pour l'axe 2 (motivation et engagement)

Nous constatons que 71% des étudiants se placent plutôt en désaccord avec l'approche monolingue, alors que 29% d'entre eux se placent plutôt en accord avec celle-ci. La tendance au désaccord est donc plus marquée qu'en A1. Parmi les arguments évoqués en faveur de l'approche monolingue, un étudiant indique notamment qu'il est avant tout motivé par l'apprentissage du français, et que la comparaison entre les langues n'a donc pas d'impact sur son engagement : « It doesn't impact my will to learn French ». De plus, un autre étudiant

trouve que la comparaison est un exercice relativement difficile et qu'elle peut donc s'avérer démotivante si elle est trop récurrente en classe.

Dans le cas de l'approche plurilingue, nous observons que 9% d'étudiants sont en désaccord avec cette méthode et 91% sont en accord. Plusieurs étudiants expliquent entre autres qu'ils se sont sentis plus motivés en réalisant que certains mots ou certaines structures sont similaires entre leur L1 et le français, parce que ce sont des éléments qui sont donc plus simples à mémoriser à leurs yeux. Aussi, quelques-uns précisent qu'ils comprennent mieux la matière grâce à cette approche et, par conséquent, qu'ils perçoivent mieux leurs progrès – par exemple : « I can better understand the material and feel that I am making more progress, as it is easier to remember stuff ». Enfin, plusieurs étudiants se sont davantage engagés dans la leçon car ils ont été intéressés par le panorama des différentes perceptions culturelles (« it's interesting to see how different nationalities think ») ainsi que par les nuances entre les langues (« comparing languages helps the learner to appreciate the nuances, intricacies, and idiosyncrasies of both languages »).

En dernière instance, les étudiant de niveau B1 ($N(a) = 2$, $N(b) = 7$) ont également exprimé leurs positions sur la question de la motivation et de l'engagement que chaque approche engendre : ces résultats figurent dans le graphique ci-dessous (*fig. 11*).

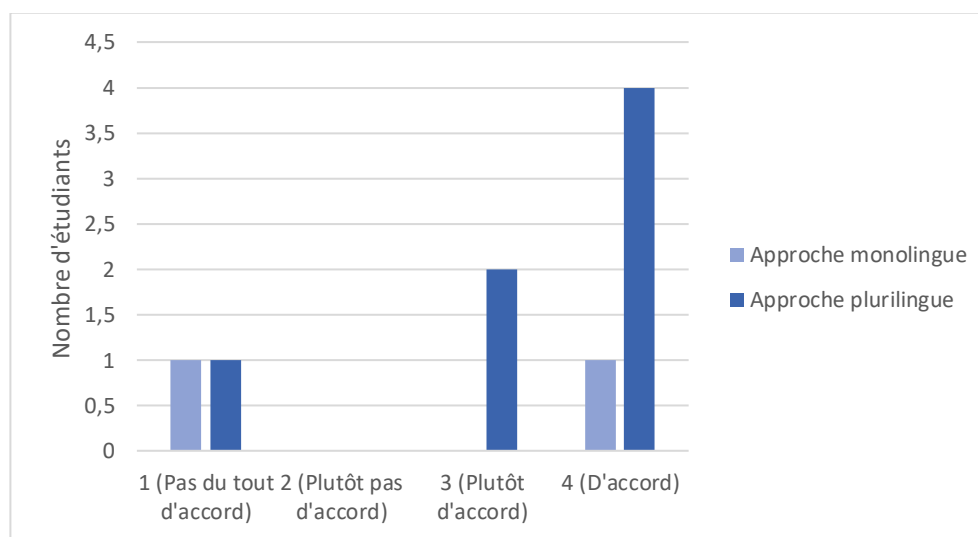


Figure 11 : Résultats obtenus en B1 pour l'axe 2 (motivation et engagement)

Nous observons que les avis sur l'approche monolingue sont très contrastés, puisque 50% des étudiants sont en désaccord et 50% en accord avec celle-ci. L'étudiant qui s'est prononcé en faveur de l'approche monolingue justifie son choix en évoquant l'écart qui sépare le français de sa L1, à savoir le chinois. Il pense en effet qu'il est difficile et, par conséquent, peu motivant

de chercher à rapprocher ces deux langues en classe. Il préfère donc se concentrer exclusivement sur l'apprentissage de la langue cible.

Néanmoins, les avis se rapprochent davantage dans le cas de l'approche plurilingue, puisque 14% des étudiants sont plutôt contre et 86% sont plutôt pour. Ils signalent notamment que cette approche est plus interactive que l'approche monolingue, et qu'elle facilite également la compréhension.

Pour résumer, par rapport au premier axe de recherche orienté sur le soutien à l'apprentissage, les tendances observées pour le deuxième axe sont relativement similaires. Le tableau ci-dessous synthétise l'ensemble des résultats obtenus pour la deuxième question de recherche, centrée sur la motivation et l'engagement en classe. La structure du tableau est identique à celle que nous avons détaillée dans le cadre du premier axe (*tableau 5*).

		Plutôt en désaccord		Plutôt en accord	
		Pourcentages de réponses	Moyennes globales	Pourcentages de réponses	Moyennes globales
Approche monolingue	A1 (N(a) = 24, N(b) = 26)	59%	60%	41%	40%
	A2 (N(a) = 26, N(b) = 24)	71%		29%	
	B1 (N(a) = 4, N(b) = 7)	50%		50%	
Approche plurilingue	A1 (N(a) = 24, N(b) = 26)	4%	27%	96%	91%
	A2 (N(a) = 26, N(b) = 24)	9%		91%	
	B1 (N(a) = 4, N(b) = 7)	14%		86%	

Tableau 5 : Synthèse des réponses obtenues pour l'axe 2 (motivation et engagement)

Les avis sont plus mitigés en ce qui concerne l'approche monolingue, avec 60% d'étudiants (tous niveaux confondus) qui s'expriment plutôt en sa défaveur et 40% d'étudiants (tous niveaux confondus) qui s'expriment plutôt en sa faveur. Parmi ces 40%, certains soulèvent avant tout le fait que leur intérêt principal réside dans l'apprentissage du français. Par conséquent, ils estiment que l'approche monolingue coïncide davantage avec leur objectif. Toutefois, 91% des étudiants ont répondu positivement à la question de savoir si l'approche plurielle choisie les a motivés à s'investir dans le cours de français. Plusieurs étudiants

expliquent en effet qu'ils se sont sentis rassurés à l'idée d'entamer la leçon à partir d'une langue qu'ils connaissent. Par ailleurs, le fait que les similarités décelées entre les langues connues et la langue cible facilitent leur apprentissage constitue également un facteur motivationnel. De cette façon, ils sentent qu'ils progressent davantage puisqu'ils retiennent la matière plus aisément. De plus, ils ont eu envie de s'investir dans la leçon grâce aux échanges plurilingues et pluriculturels qui ont eu lieu en classe : ils ont en effet été intéressés à l'idée de découvrir comment fonctionnent les autres langues et les autres cultures. Enfin, le caractère ludique et interactif de cette approche motive également les étudiants à s'investir dans la leçon.

Par conséquent, d'après ces chiffres, l'approche plurielle choisie a suscité la motivation et l'engagement des étudiants. À présent, les résultats du troisième axe vont être analysés.

4. Troisième axe : Le plaisir

Enfin, les résultats recensés pour le troisième axe de recherche vont être exposés, autrement dit le plaisir suscité par l'approche monolingue et par l'approche plurilingue. En d'autres termes, il s'agit de savoir si les étudiants ont apprécié l'une ou l'autre approche. Afin de se situer par rapport à l'approche monolingue, les étudiants ont évalué leur accord avec l'affirmation suivante : « De manière générale, j'aime apprendre le français sans faire de comparaisons avec d'autres langues ». Ensuite, dans le cadre de l'approche plurilingue, ils se sont positionnés à partir de l'affirmation suivante : « J'ai aimé cette approche ». Contrairement aux deux autres axes, les étudiants ne se sont pas situés sur une échelle de Likert, mais ils ont simplement voté pour « oui » ou « non ». Ainsi, en ce qui concerne les opinions des étudiants, le graphique suivant présente les résultats obtenus au niveau A1 ($N(a) = 24$, $N(b) = 26$) (*fig. 12*).

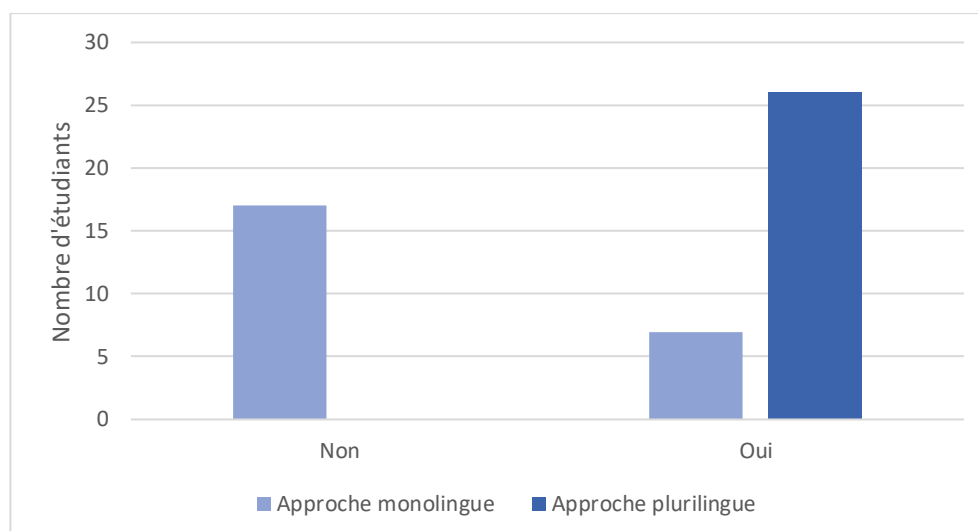


Figure 12 : Résultats obtenus en A1 pour l'axe 3 (plaisir)

À la différence des résultats présentés précédemment pour les deux autres axes, les résultats sont plus contrastés pour l'approche monolingue dans ce cas-ci. De fait, 71% des étudiants n'apprécient pas cette approche, mais 29% d'entre eux l'apprécient. Ceux-ci expliquent entre autres qu'ils préfèrent apprendre une langue en maintenant leur attention uniquement sur la langue cible, c'est-à-dire sans passer par la comparaison avec d'autres langues.

Cependant, en ce qui concerne l'approche plurilingue, les résultats sont unanimes puisque l'ensemble de la classe a quand même apprécié la méthode. Les raisons pour lesquelles ils l'ont appréciée sont multiples. En effet, elle les a aidés à mémoriser la matière en leur permettant de tisser des liens entre leurs connaissances dans d'autres langues et leurs nouvelles connaissances en français. Par ailleurs, elle leur a également montré certaines distinctions entre leur L1 et le français, face auxquelles ils pourront rester plus vigilants à l'avenir.

Ces deux questions ont également été posées au niveau A2 ($N(a) = 15$, $N(b) = 23$) afin d'évaluer leur plaisir ressenti, et les réponses sont présentées dans le graphique suivant (fig. 13).

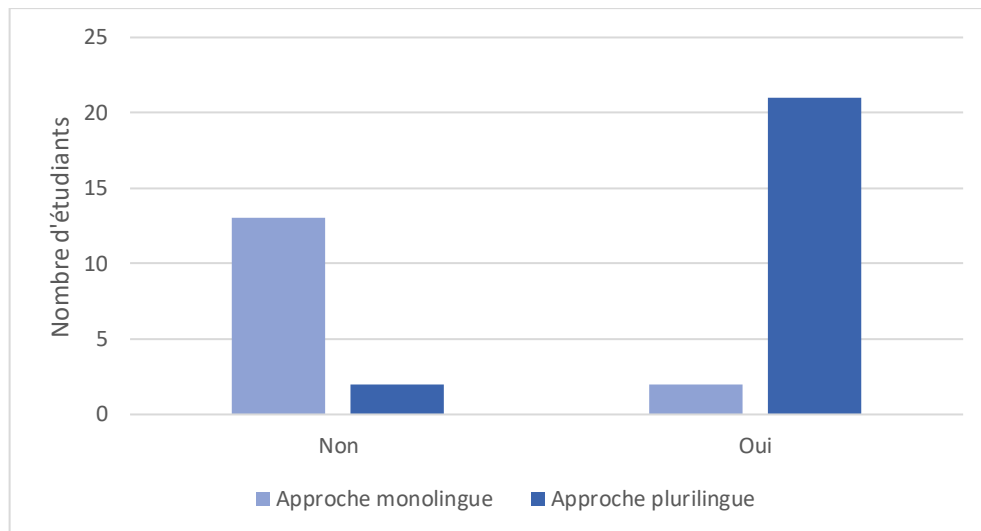


Figure 13 : Résultats obtenus en A2 pour l'axe 3 (plaisir)

Nous observons que 87% des étudiants n'apprécient pas l'approche monolingue, contre 13% qui l'affectionnent. Un étudiant précise entre autres qu'il préfère apprendre une langue sans influences extérieures, et un autre estime qu'il est difficile de comparer un large panel de langues : « It is difficult to establish links with all the languages present, as there is a wide variety of linguistic grammars ».

Contrairement au niveau A1, les avis divergent également pour l'approche plurilingue, puisque 9% des étudiants ne l'ont pas appréciée et 91% l'ont appréciée. Ainsi, ceux qui se sont positionnés en sa faveur affectionnent le soutien que la comparaison apporte pour la compréhension et la mémorisation de la matière, notamment grâce aux similarités décelées entre les langues. Ils apprécient également le cadre de travail instauré en classe qui devient plus ludique et plus interactif, car cela les encourage à participer davantage aux échanges : « It stimulates the students to take active part to the lessons ». Enfin, certains étudiants apprécient la diversité propre à cette approche, que ce soit dans les contenus abordés (comparaisons lexicales, grammaticales, culturelles...) ou dans les différents modes d'apprentissage suscités (discussions, productions écrites, exercices de lecture...).

Les étudiants de niveau B1 ($N(a) = 4$, $N(b) = 7$) ont également expliqué en quoi ils ont apprécié ou non chacune de ces approches. Nous recensons ces résultats dans le graphique suivant (fig. 14).

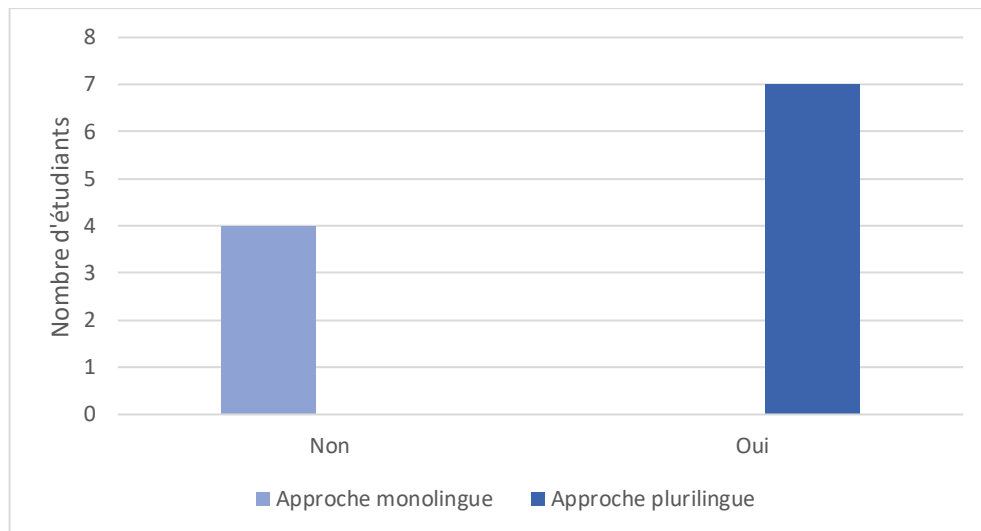


Figure 14 : Résultats obtenus en B1 pour l'axe 3 (plaisir)

Au niveau B1, les résultats sont unanimes, contrairement aux autres niveaux. En effet, tous les étudiants n'apprécient pas l'approche monolingue, mais ils ont tous apprécié à l'inverse l'approche plurilingue. D'abord, ils estiment qu'en apprenant une langue sans la comparer avec d'autres langues, ils restreignent leur champ de vision et ils découvrent donc moins de nouvelles informations. Ensuite, ils pensent que les analogies soutiennent l'apprentissage de la langue, et ce particulièrement au début de l'apprentissage. En effet, un étudiant explique qu'un débutant a souvent tendance à penser dans sa langue avant de traduire son énoncé en langue cible. Ainsi, cette approche favorise ce va-et-vient naturel entre les langues qui aide l'apprenant à consolider ses nouvelles connaissances en langue cible. Enfin, les étudiants apprécient le caractère créatif et inclusif de ces activités plurielles, au cours desquelles ils peuvent intégrer une part de leur propre identité aux échanges.

En bref, les opinions sont plus tranchées pour ce troisième axe de recherche, centré sur la question du plaisir ressenti. Le tableau suivant synthétise l'ensemble des réponses obtenues pour cette troisième question de recherche. Contrairement aux deux premières questions, les étudiants ne se sont pas situés sur une échelle de Likert, mais ils ont répondu à cette troisième question par « oui » ou « non » ; nous avons donc repris ces étiquettes dans les colonnes de notre tableau. Le reste de la structure reste identique aux tableaux présentés précédemment (tableau 6).

		Non		Oui	
		Pourcentages de réponses	Moyennes globales	Pourcentages de réponses	Moyennes globales
Approche monolingue	A1 (N(a) = 24, N(b) = 26)	71%	86%	29%	14%
	A2 (N(a) = 26, N(b) = 24)	87%		13%	
	B1 (N(a) = 4, N(b) = 7)	100%		0%	
Approche plurilingue	A1 (N(a) = 24, N(b) = 26)	0%	3%	100%	97%
	A2 (N(a) = 26, N(b) = 24)	9%		91%	
	B1 (N(a) = 4, N(b) = 7)	0%		100%	

Tableau 6 : Synthèse des réponses obtenues pour l'axe 3 (plaisir)

Les écarts sont bien plus conséquents, puisque seuls 14% des étudiants apprécient l'approche monolingue, contre 97% qui ont bien aimé l'approche plurilingue. Parmi les arguments avancés en faveur de l'approche monolingue, quelques étudiants expliquent qu'ils préfèrent apprendre une seule langue à la fois, notamment à cause de la difficulté que peut engendrer le rapprochement entre les différentes langues – surtout s'il s'agit de langues aux structures très distinctes. Pour le reste, les 97% qui ont apprécié l'approche plurilingue valorisent la multiplicité de ses facettes : ouverture culturelle et linguistique, soutien à la compréhension et à la mémorisation, liens entre les connaissances déjà acquises et les nouvelles connaissances, caractère ludique et dynamique des échanges, approche plus naturelle de l'apprentissage des langues, etc.

En un mot, ces chiffres nous indiquent que l'approche plurielle choisie a bel et bien plu aux étudiants. Dans la section suivante, un regard comparatif va être jeté sur tous ces résultats, afin de dégager un point de vue plus général sur ces trois axes, et ce pour les deux approches étudiées. La présence d'une éventuelle corrélation entre la nationalité des étudiants et leurs réponses sera également mise en question.

5. Un regard comparatif

Ainsi, un regard croisé va être porté à la fois sur les chiffres et sur les arguments avancés par les étudiants en faveur de l'approche monolingue et de l'approche plurilingue.

5.1. Deux perspectives distinctes

De façon générale, ces résultats sont très encourageants et prometteurs. Certes, les avis ne s'orientent pas à l'unanimité en faveur de l'approche plurielle choisie. En effet, en ce qui concerne l'approche monolingue, l'analyse des votes révèle des positions relativement mitigées à son égard. Certains étudiants reconnaissent ses apports pour l'apprentissage du français (premier axe = 43,7%), notamment ceux qui préfèrent apprendre une langue en se concentrant uniquement sur cette langue cible, et non en comparant ses structures avec celles d'autres langues. De leur point de vue, cette appréhension directe et exclusive du français réduit en effet le risque d'erreurs dues à des confusions entre les structures de plusieurs langues. Par conséquent, puisque l'intérêt principal de ces étudiants reste l'apprentissage du français, ils se sentent alors moins motivés par le rapprochement entre les langues en classe (deuxième axe = 40%). D'après eux, cette comparaison ne concorde pas directement avec leur objectif. En revanche, l'approche monolingue est assez peu appréciée d'après les témoignages des étudiants (troisième axe = 14%).

À l'inverse, une nette tendance favorable à l'approche plurilingue se dégage. D'une part, pour chaque axe de recherche, les moyennes sont systématiquement supérieures à 90% d'adhésion (premier axe = 93,2%, deuxième axe = 91%, troisième axe = 97%), ce qui témoigne d'une perception générale de l'efficacité de cette approche. D'autre part, les étudiants ont formulé de nombreux arguments assez variés en faveur de cette approche, ce qui atteste également de leur intérêt pour celle-ci. À ce propos, certains arguments se démarquent, car ils ont été évoqués à plusieurs reprises par des étudiants issus de tous les niveaux, et ce pour les trois axes de recherche. D'abord, la comparaison entre les langues aide les étudiants à comprendre et à mémoriser plus facilement les structures du français, notamment en soulignant les similarités et les différences entre les langues. Par ailleurs, certains étudiants affirment qu'ils ne commettent plus certaines erreurs, puisqu'ils gardent en tête les distinctions auxquelles ils doivent prêter attention. De plus, ce rapprochement entre les langues valorise les connaissances linguistiques que les étudiants possèdent déjà via leur maîtrise d'autres langues, car ils peuvent transférer ces connaissances et se concentrer ainsi uniquement sur les nouveaux aspects à assimiler. À ce sujet, aborder le français à partir d'une langue qu'ils connaissent les motive et

les rassure. Aussi, plusieurs étudiants indiquent que la comparaison entre les langues connues et la langue cible correspond à un procédé naturel dans l'apprentissage des langues. Les locuteurs ne peuvent donc pas se soustraire à l'influence mutuelle des langues, ce qui concorde d'ailleurs avec la compétence plurilingue et pluriculturelle des locuteurs, définie par les auteurs du CECR (2001) et décrite dans le premier chapitre de ce mémoire. En effet, les connaissances langagières ne sont pas compartimentées et des échanges s'établissent sans cesse entre elles. En outre, la plupart des étudiants apprécient la diversité et l'inclusivité des activités plurielles. D'une part, elles montrent les connexions qui unissent les langues et les cultures, et elles fomentent les échanges et l'ouverture d'esprit. D'autre part, elles incitent les étudiants à participer activement à la leçon en les encourageant à partager leur plus-value culturelle et linguistique avec le reste du groupe. Enfin, les étudiants apprécient également le caractère ludique et dynamique de cette approche.

Néanmoins, face à de tels constats, une autre variable reste latente. En effet, il convient également de s'interroger sur la potentielle influence qu'exerce la nationalité des étudiants sur ces résultats, afin d'obtenir un aperçu le plus complet possible de ces derniers.

5.2. L'influence de la nationalité sur les résultats

Pour répondre à cette problématique, nous observons les nationalités des étudiants qui se sont positionnés en faveur de l'approche monolingue – pour laquelle les avis sont plus nuancés. En effet, l'approche plurilingue a, quant à elle, suscité plus de 90% d'adhésion pour chaque axe de recherche, ce qui signifie donc qu'elle a été appréciée par la majorité des nationalités représentées. Aucun lien de corrélation ne semble se dégager dans ce cas de figure. Par conséquent, nous observons les nationalités des étudiants qui sont plutôt en accord avec les propositions suivantes (associées à l'approche monolingue) :

- (1) Axe 1 : « De manière générale, apprendre le français sans faire de comparaisons avec d'autres langues aide à comprendre la grammaire du français » ;
- (2) Axe 2 : « Je trouve que c'est motivant d'apprendre le français sans faire de comparaisons avec d'autres langues » ;
- (3) Axe 3 : « De manière générale, j'aime apprendre le français sans faire de comparaisons avec d'autres langues ».

Dès lors, le tableau ci-dessous recense l'ensemble des nationalités représentées dans toutes les classes (tous niveaux confondus), ainsi que le nombre d'étudiants par nationalité qui se sont exprimés en faveur de l'approche monolingue. Les nationalités pour lesquelles au moins un

étudiant s'est positionné en accord avec cette approche sont indiquées en gras. Par souci de clarté, ces chiffres sont exposés axe par axe (*tableau 7*).

Nationalités des étudiants (N = nombre total d'étudiants)	Axe 1	Axe 2	Axe 3
Afghan(e) (N = 2)	2	1	1
Allemand(e) (N = 1)	0	0	0
Américain(e) (N = 2)	1	0	0
Autrichien(ne) (N = 3)	1	0	0
Brésilien(ne) (N = 1)	0	0	0
Chilien(ne) (N = 2)	1	0	0
Chinois(e) (N = 2)	0	1	0
Colombien(ne) (N = 1)	0	0	0
Espagnol(e) (N = 6)	2	2	3
Finlandais(e) (N = 1)	1	0	0
Grec(que) (N = 1)	0	0	0
Hongrois(e) (N = 2)	2	1	1
Italien(ne) (N = 8)	4	1	3
Iranien(ne) (N = 2)	1	2	1
Libanais(e) (N = 2)	0	1	0
Mexicain(e) (N = 1)	0	0	0
Néerlandais(e) (N = 1)	0	0	0
Norvégien(ne) (N = 3)	1	0	0
Philippin(ne) (N = 1)	0	0	0
Polonais(e) (N = 2)	0	0	0
Russe (N = 1)	0	0	0
Singapourien(ne) (N = 1)	1	0	0
Suédois(e) (N = 1)	0	0	0
Syrien(ne) (N = 1)	1	0	0
Taïwanais(e) (N = 2)	1	1	0
Turc(que) (N = 1)	0	0	0
Ukrainien(ne) (N = 2)	1	1	0
Vietnamien(ne) (N = 3)	2	2	2

Tableau 7 : Nombre d'étudiants favorables à l'approche monolingue, classés par nationalité

Nous observons que notre échantillon de recherche est composé de 14 nationalités européennes et de 14 nationalités non européennes. Aussi, nous constatons une proportion légèrement plus grande d'étudiants de nationalités non européennes (10 nationalités sur 14, c'est-à-dire 71%) que d'étudiants de nationalités européennes (7 nationalités sur 14, c'est-à-dire 50%) qui se sont exprimés en faveur de l'approche monolingue. Dès lors, nous pouvons émettre l'hypothèse que c'est l'écart d'autant plus creusé entre leur L1 et le français qui encourage ces étudiants à apprécier l'approche monolingue. Cela corrobore en effet certains

arguments exposés ci-dessus, notamment les témoignages d'un étudiant chinois et d'un étudiant iranien qui préfèrent éviter la comparaison entre le français et leur L1 en raison de leurs différences trop marquées.

Néanmoins, au vu de ces chiffres assez similaires d'un ensemble de nationalités à l'autre, nous ne pouvons affirmer qu'une forte corrélation existe entre la nationalité des étudiants et leurs réponses. En effet, il existe bien d'autres facteurs qui sont également susceptibles d'influencer leurs réponses, que ce soit en faveur ou en défaveur des deux approches étudiées. Par exemple, l'affinité qu'éprouvent les étudiants avec l'enseignant et le caractère inédit de l'activité plurielle peuvent influencer en faveur de l'approche plurielle. Aussi, les étudiants se sont positionnés par rapport à l'approche monolingue de façon générale, mais ils n'ont pas tous suivi un même cours dans les mêmes conditions avec cette approche, comme ça a été le cas pour l'approche plurilingue. Cette divergence biaise donc également le point de comparaison, car les étudiants ont tous suivi des cours très différents selon leur pays d'origine. De plus, les résultats dépendent également du degré de concentration des étudiants lorsqu'ils ont complété les questionnaires.

En somme, les résultats présentés dans ce chapitre doivent être considérés avec du recul. Ainsi, afin de ne pas se restreindre à des conclusions hâtives, nous souhaitons encore nuancer et préciser ces résultats. Dans le chapitre suivant, le degré de réussite des échanges pluriels mis en place dans le cadre de chaque leçon sera donc évalué et certaines conditions nécessaires à l'instauration de séquences plurielles en classe de FLE seront discutées. Ce faisant, nous souhaitons mêler notre analyse des chiffres et des arguments récoltés grâce aux questionnaires avec l'examen critique de notre recherche-action, afin de tirer ensuite quelques conclusions sur les approches plurielles au terme de nos investigations.

CHAPITRE 4 : DISCUSSION

Au regard des chiffres qui ont été examinés dans le chapitre précédent, nous souhaitons à présent nuancer davantage notre discours en portant un regard analytique et critique sur notre recherche-action. D’abord, tant les éléments qui ont porté leurs fruits lors des échanges pluriels que ceux qui doivent au contraire être réévalués seront discutés. Ensuite, quelques considérations relatives à l’intégration d’une approche plurielle en classe de FLE de façon plus générale seront abordées.

1. Les effets observés

Afin de décrypter plus en profondeur l’échange pluriel qui a été mené dans chaque leçon, plusieurs facteurs doivent être pris en compte dans la réflexion, par exemple la précision de la consigne ou la présence d’une systématisation en fin de tâche. Ce faisant, nous souhaitons comprendre ce qui a fonctionné ou non, tout en proposant quelques ajustements.

Sur l’ensemble des cinq leçons, les deux leçons organisées en A1 – à savoir sur la négation et sur les sons du français – ont suscité des échanges pluriels particulièrement fructueux, et ce pour plusieurs raisons. D’abord, pour que les étudiants puissent réaliser correctement la tâche, les consignes étaient suffisamment détaillées et le temps imparti était adapté dans les deux cas de figure. Dans le cadre de l’échange pluriel sur la négation, les étudiants ont expliqué à leurs pairs en sous-groupes le fonctionnement de la négation dans leur langue à partir d’un exemple personnel, qu’ils ont ensuite publié sur *Padlet* afin de présenter leur explication au reste de la classe lors de la mise en commun. Quant à la leçon sur les sons du français, les étudiants ont écouté chaque son enregistré pour repérer les sons qui sont communs à leur langue et au français, en indiquant un exemple de mot pour chaque son commun. Ensuite, ils ont publié cet exemple sur *Padlet* pour que nous puissions observer les différences entre les langues. Ainsi, le choix du support était pertinent, car la plateforme *Padlet* nous a permis de comparer plus aisément les exemples des étudiants en les affichant côte-à-côte ; ainsi, les différences et les similarités entre les langues apparaissaient plus clairement aux yeux des étudiants. Par exemple, dans le cas de la négation, la différence entre les langues était flagrante et a dès lors été rapidement repérée : en effet, aucune des langues représentées ne comportait deux éléments de

négarion, si ce n'est le français. Cette découverte a été reformulée et synthétisée à plusieurs reprises, afin d'assurer son intégration. À ce sujet, une systématisation commune en fin de discussion est fondamentale, car elle permet de clôturer le propos et de rappeler les principales idées partagées. Ainsi, cette synthèse commune a également eu lieu dans le cadre de la leçon sur les sons du passé, puisque nous avons formulé explicitement les sons qui existent dans différentes langues et ceux qui existent exclusivement en français. Afin d'encourager les étudiants à prendre la parole dans ce débat, utiliser l'anglais comme langue de communication commune reste une piste intéressante également. Dans le but de valoriser davantage le travail des étudiants, nous aurions pu aussi demander aux étudiants de s'enregistrer en lisant leurs exemples, puis de publier leurs productions sur *Padlet*. De cette façon, chacun aurait pu ensuite réécouter la prononciation correcte des exemples proposés dans les autres langues pour chaque son. Quoi qu'il en soit, le travail comparatif effectué dans les deux classes s'est avéré très constructif, car il nous a permis d'enraciner certaines spécificités du français qui sont pertinentes à garder en mémoire au cours de l'apprentissage.

Ainsi, au niveau A1, ces ateliers pluriels étaient bien structurés et, par conséquent, ils ont été bien accueillis en classe par les étudiants. En revanche, la mise en œuvre de ces ateliers dans le cadre des autres leçons a engendré plus de difficultés, et ce particulièrement pour deux leçons, à savoir celle sur les temps du passé en B1 et celle sur les sentiments en A2.

En créant la leçon sur les temps du passé en B1, nous avons souhaité reprendre le canevas de l'échange pluriel mis en place pendant la leçon sur la négation en A1, puisqu'il avait porté ses fruits. En d'autres termes, il s'agit donc d'expliquer le fonctionnement d'un point grammatical à partir d'un exemple personnel dans sa langue, et ce dans l'optique de comparer les structures des différentes langues en présence. Dans le cadre de la leçon en B1, les étudiants devaient rédiger un bref récit à partir d'une planche de bande dessinée, puis expliquer le fonctionnement des temps du passé dans leur langue à partir de leur exemple – notamment leur répartition dans le récit et les nuances de sens qui les distinguent. Néanmoins, ce choix n'était pas opportun. En effet, la tâche à réaliser en B1 était plus conséquente qu'en A1, puisque les étudiants ne devaient pas se fonder sur une simple phrase (comme en A1), mais bien sur un récit. De plus, dans le cadre de la leçon en A1, non seulement un premier échange a eu lieu en sous-groupes avant la mise en commun, mais aussi des questions ont été prévues pour orienter la réflexion sur le fonctionnement de la négation (voir chapitre 2, section 4.1), ce qui n'était pas le cas en B1. Ces étudiants plus avancés étaient alors confus quant à la procédure à suivre, puisqu'ils devaient à la fois traduire leur texte en français et expliquer le fonctionnement des

temps du passé dans leur langue. Chacun a alors opté pour une stratégie différente (soit traduire tout le texte puis expliquer le fonctionnement des temps, soit traduire et analyser chaque phrase une par une), ce qui a entravé la comparaison entre les langues ensuite. Par conséquent, il aurait fallu baliser davantage leur travail avec des consignes précises et structurées ; ce faisant, leur analyse aurait été plus enrichie et plus cohérente, puisque la méthodologie à suivre aurait été plus claire. Dans cette optique, analyser et traduire le texte phrase par phrase semble être une bonne démarche à suivre.

Dans le cas de la leçon sur les sentiments en A2, une autre lacune a fait surface. En effet, les étudiants ont d'abord échangé en sous-groupes afin de comparer la façon dont les émotions sont exprimées en fonction des langues et des cultures. Cependant, contrairement à la leçon sur la négation en A1, la deuxième étape de mise en commun n'a pas été réalisée, par faute de temps. En d'autres termes, il n'y a eu ni partage, ni systématisation des observations formulées en sous-groupes. Or, cette synthèse aurait permis un dialogue général entre les cultures, ainsi qu'une comparaison plus approfondie avec l'expression des émotions en français. Ainsi, le temps accordé à cette activité était insuffisant, ce qui explique pourquoi certaines parties de la tâche, initialement prévues, ont été abandonnées en temps réel. Par ailleurs, ce manque de temps a également influencé la précision des consignes fournies aux étudiants. En effet, des questions avaient été prévues pour guider l'échange interculturel commun sur les émotions (voir chapitre 2, section 4.5). Néanmoins, puisque l'échange a été réduit et toutes les émotions n'ont pas pu être abordées, nous n'avons pas utilisé ces questions ; au lieu de les poser en classe, nous avons simplement demandé aux étudiants de comparer la façon dont ils expriment telle ou telle émotion dans leur culture et dans leur langue. Ainsi formulée, cette consigne laisse donc planer le doute : faut-il parler des formulations et expressions existantes, des gestes employés, des traditions et rituels typiques ou de ces trois réalités à la fois ? En somme, il aurait fallu accorder plus de temps à cette activité interculturelle pour pouvoir la mener à bien et en retirer des bénéfices.

Toutefois, au vu des opinions récoltées grâce aux questionnaires, nous remarquons tout de même que l'expérience vécue en classe par ces étudiants de niveaux A2 et B1 reste très positive. Ils affirment en effet avoir apprécié cet échange inter-linguistique et interculturel qui s'est construit avec leurs pairs. Par conséquent, cette approche a réussi à rencontrer son public, mais n'a pas été exploitée à son plus haut potentiel. En un mot, nous aurions donc pu approfondir encore plus ces activités, dans un cas comme dans l'autre. En effet, il ne suffit pas de laisser les apprenants expérimenter l'activité par eux-mêmes de fond en comble, ni de simplement

constater avec eux les différences qui séparent toutes les langues. Il s'agit à l'inverse de jalonner le parcours de résolution de la tâche, d'explorer plus en profondeur les différences retenues et d'ouvrir le dialogue interculturel. Nous estimons qu'une telle démarche garantit un meilleur impact sur les étudiants au terme de l'activité. C'est pourquoi nous avons cherché à rebondir sur ces imperfections en préparant la dernière leçon sur les temps du passé en A2, afin de ne pas les reproduire.

Cette dernière leçon présente certaines particularités puisqu'elle a été menée dans une classe que nous avons déjà vue (la classe de niveau A2), et sur un sujet que nous avons déjà abordé à un autre niveau (les temps du passé en B1). Ainsi, pour optimiser cette leçon à partir des erreurs précédemment commises, nous avons d'abord renforcé la précision des consignes en structurant le travail sur les souvenirs d'enfance en trois étapes bien distinctes, afin que les étudiants perçoivent clairement la démarche à suivre. Ces trois étapes consistaient à rédiger un souvenir d'enfance dans leur langue, puis à colorier les verbes en fonction du temps utilisé et enfin à représenter l'anecdote sous forme de schéma (par exemple une ligne du temps, représentative de la perception linéaire du temps). Nous leur avons également fourni un document structuré avec ces trois étapes à compléter, ainsi qu'un exemple en français, et nous leur avons laissé le temps de réaliser chacune des étapes proposées. En ce qui concerne la discussion sur les deux logiques temporelles (une temporalité linéaire et une temporalité cyclique), nous avons également laissé le temps à chaque étudiant qui le souhaitait de prendre la parole. Par conséquent, contrairement à la précédente leçon menée en A2, l'échange pluriel s'est étendu cette fois-ci sur un tiers de la leçon. Pour conférer un caractère plus vivant et spontané à ce débat, nous avons aussi décidé de ne pas reprendre *Padlet* en tant que support – comme c'était le cas en B1 – mais bien de créer un espace de dialogue en posant des questions et en laissant les étudiants s'exprimer plus librement. C'est la raison pour laquelle les étudiants pouvaient d'ailleurs s'exprimer en anglais s'ils préféraient. Cependant, la synthèse des idées est, quant à elle, restée latente parce que nous n'avons pas suffisamment récapitulé les réponses proposées par les étudiants sur la perception du passé dans les différentes langues. En définitive, les étudiants ont réalisé la tâche sans problème, car la démarche à suivre était bien balisée. En revanche, une systématisation orale commune aurait été bénéfique pour ancrer davantage les informations partagées et véhiculer un message de synthèse.

En somme, toutes ces observations issues de nos expérimentations effectuées en classe sont complémentaires aux chiffres exposés dans le chapitre précédent. De cette façon, nous considérons tant le point de vue des étudiants que celui de l'enseignante. En effet, ces deux

points de vue distincts se complètent pour former un aperçu plus exhaustif de l'expérience menée dans le cadre de ce mémoire. Nous y reviendrons ultérieurement pour conclure notre recherche. Aussi, au-delà de ces constats propres à chaque leçon, nous avons également dégagé d'autres réflexions plus générales quant à l'intégration d'une approche plurielle en classe de français langue étrangère, qui seront donc parcourues dans la section suivante.

2. Quelques considérations générales

À travers l'analyse des arguments avancés par les étudiants (voir chapitre 3), nous avons souligné que certains d'entre eux perçoivent le rapprochement entre les langues comme une potentielle source d'erreurs et de confusions, alors que d'autres le perçoivent au contraire comme une piste pour les éviter. Ainsi, la façon dont une activité est reçue par les étudiants peut varier du tout au tout. Conscient de cette diversité, l'enseignant doit donc réfléchir à la façon d'adapter sa leçon à son public, en ajustant certains paramètres. À partir de nos recherches, nous considérerons donc les contenus abordés, le nombre de langues impliquées, les divergences selon les niveaux de langue ainsi que la place accordée aux approches plurielles. Néanmoins, il existe bien d'autres facteurs qui influent le cours de la leçon, mais qui ne seront pas discutés ici.

D'abord, en ce qui concerne les contenus sur lesquels les approches plurielles peuvent se greffer, ils sont multiples. Notre recherche a en effet prouvé que l'approche plurielle choisie peut non seulement s'appliquer à des contenus grammaticaux et phonétiques, mais aussi lexicaux et culturels. Ainsi, les leçons sur les temps du passé en A2 et en B1, ainsi que la leçon sur la négation en A1 poursuivent un objectif grammatical. L'autre leçon organisée en A1 sur les sons du français poursuit quant à elle un objectif phonétique. Enfin, la leçon axée sur les sentiments en A2 poursuit des objectifs lexicaux et culturels. Puisque ces objectifs ne sont pas cloisonnés, une même leçon peut donc envisager plusieurs contenus sous l'angle pluriel, par exemple en combinant une réflexion grammaticale et culturelle à partir d'un thème déterminé. Comme les étudiants l'ont affirmé dans les questionnaires, la comparaison entre les langues et les cultures est en effet une tendance naturelle qui ne se restreint pas à certaines sphères. Qu'elles soient langagières ou culturelles, toutes les thématiques propres au cours de FLE sont donc susceptibles de faire l'objet d'une approche plurielle.

Par ailleurs, la question du nombre de langues à comparer a également été soulevée au cours de nos expérimentations. La réponse à pourvoir est très variable, puisqu'elle dépend entre autres de l'approche plurielle à laquelle notre leçon correspond le plus – comme cela a été décrit dans le cadre théorique de ce mémoire (voir chapitre 1, section 2.1) – mais surtout de l'objectif fixé au terme de la leçon. Si la leçon poursuit un but de découverte et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, il est alors préférable de comparer un plus grand nombre de langues et de cultures. À l'inverse, si l'objectif consiste à approfondir spécifiquement un point de langue précis, il est possible soit de conserver ce large panel de langues ou soit d'en sélectionner un nombre plus restreint, afin d'approfondir les différences et les similarités entre ces langues plus en détails. À ce propos, Lory et Valois (2021, p. 23) ont suggéré de laisser la possibilité aux étudiants de choisir la ou les langue(s) qu'ils souhaitent utiliser pour une prochaine activité ; de la même façon, l'enseignant peut donc également laisser la liberté aux étudiants de choisir le nombre de langues qu'ils souhaitent manipuler pour une activité à venir.

Aussi, certaines adaptations s'imposent en fonction du niveau de langue du public ciblé ; d'un niveau à l'autre, la mise en œuvre d'une approche plurielle varie en effet fortement. D'une part, les apprenants débutants (A1 et A2) ne sont pas encore capables d'expliquer certaines différences culturelles et/ou linguistiques avec précision en français, ce qui implique donc de limiter la réflexion par des questions relativement simples et ciblées. Mener l'échange en anglais est également une autre alternative. En revanche, les apprenants plus avancés (B1) peuvent mener un débat plus poussé sur ces contrastes entre les langues et les cultures, puisqu'ils sont capables de s'exprimer avec plus de fluidité en français. Toutefois, il ne faut pas faire l'amalgame entre l'autonomie langagière et l'autonomie méthodologique. En effet, peu importe le niveau des apprenants en français, ils ne seront pas à même de s'auto-guider dans la tâche, surtout s'ils ne sont pas familiers avec ce type d'approche. Dès lors, il est essentiel de systématiquement baliser leur réflexion avec des consignes claires et précises, des supports adaptés et des sous-questions ciblées, comme nous l'avons démontré ci-dessus. Ce faisant, tous les étudiants suivent le même fil rouge, ce qui permet à l'enseignant de s'assurer qu'ils atteignent tous l'objectif escompté et ce qui facilite la mise en commun ensuite.

Enfin, concernant la place à accorder aux approches plurielles en classe, une remarque émise par un étudiant via les questionnaires a particulièrement attiré notre attention : « It gets tiring sometimes to mobilize the other languages to study French, it makes it a real exercise in my head when I do it too much ». Ainsi, si l'activité plurielle devient trop longue ou trop difficile, elle risque de placer les étudiants en surcharge cognitive. Ce constat fait écho à la

typologie de Jamaer et Stordeur (2013) qui distinguent les plaisirs actifs des plaisirs tranquilles en classe. Ainsi, les activités plurielles relèvent plutôt des plaisirs actifs, c'est-à-dire des défis qui encouragent les étudiants à se dépasser et à sortir de leur zone de confort. Cependant, si ces plaisirs actifs jouent un rôle essentiel dans la construction et le maintien de la motivation des élèves en classe, ils ne peuvent faire cavalier seul. Comme ces auteurs l'expliquent, il convient de trouver un certain équilibre entre les plaisirs actifs et les plaisirs tranquilles, autrement dit les activités que les élèves maîtrisent déjà, afin de stimuler à juste mesure l'activité cognitive des élèves. En d'autres termes, il est possible d'intégrer des leçons partiellement ou entièrement fondées sur une approche plurielle, comme cela a été le cas lors de la leçon sur les sons du français en A1. La comparaison des sons entre les différentes langues s'est effectivement étendue sur la moitié de la leçon. Cependant, il est préférable que cette démarche reste occasionnelle. Pour reprendre la classification de Lory et Valois (2021, p. 20) (voir chapitre 1, section 2.1), il nous semble donc pertinent de privilégier des clins d'œil plurilingues réguliers en classe de FLE, c'est-à-dire des activités ponctuelles et de courte durée qui sollicitent les langues et les cultures des apprenants, notamment lors de l'introduction d'un nouveau thème. Les apprenants peuvent ainsi comparer la façon dont ils nomment ou perçoivent telle réalité selon leur origine. En effet, dans ce cadre, l'approche plurielle se convertit en un moment de découverte, de partage et de dépassement de soi, sans pour autant créer de déséquilibre avec la langue cible. Avant tout, le français doit rester l'objectif premier à atteindre, ainsi que la langue principalement pratiquée en classe. De fait, pour favoriser leur apprentissage du français, les apprenants doivent s'y acclimater et la pratiquer le plus possible.

Au cours de ce chapitre, nos investigations ont été examinées d'un regard critique, afin d'en retirer plusieurs observations. Ainsi, pour chacune de nos leçons, certains atouts ont été mis en lumière, ainsi que quelques pistes d'amélioration. L'impact de certaines variables propres aux approches plurielles a également été mesuré, tout en réfléchissant à la façon dont elles peuvent être ajustées au public ciblé. En effet, il s'agit avant tout d'un dialogue à construire avec et entre les étudiants. Ainsi, il convient non seulement de s'adapter dans la mesure du possible à leurs besoins et aux objectifs pédagogiques fixés, mais aussi de les encourager à s'ouvrir à la diversité de leur environnement et à partager leur expertise avec leurs pairs.

Dans la conclusion de ce mémoire, le fil rouge de nos investigations sera retracé, à partir des objectifs de recherche initialement établis jusqu'aux principales découvertes engendrées par notre analyse. Notre propos sera également élargi en évoquant de nouvelles pistes de réflexion, susceptibles de prolonger cette étude.

CONCLUSION

Dans la sphère de la didactique des langues, deux conceptions pédagogiques bien distinctes coexistent, à savoir les approches singulières (ou monolingues) et les approches plurielles. En effet, les premières se concentrent sur une seule langue et une seule culture en classe, alors que les secondes impliquent un travail comparatif sur plusieurs langues et plusieurs cultures simultanément. Au vu de la diffusion plus réduite des approches plurielles dans l'enseignement des langues en Belgique francophone, nous avons donc décidé de les approfondir afin de les mettre en perspective avec les approches singulières au travers de nos recherches. D'abord, nous avons étudié le champ du plurilinguisme, tel qu'il a été défini par les auteurs du CECR (2001 ; 2018), ainsi que les principales notions qui lui sont associées – à savoir la compétence plurilingue et pluriculturelle des locuteurs et les quatre approches plurielles décrites dans le CARAP (2012). Il s'agit de l'approche interculturelle, de la didactique intégrée des langues, de l'intercompréhension entre les langues parentes et de l'éveil aux langues – les trois dernières étant également désignées comme approches plurilingues. Nous avons également dressé le portrait du *translanguaging*, une autre perspective théorique qui considère l'ensemble des compétences langagières d'un locuteur en un seul système, au-delà des langues nommées, puis nous avons envisagé ces pratiques dans leur mise en œuvre concrète en classe.

Ainsi, l'objectif de ce mémoire consiste à évaluer les effets de l'intégration des approches plurielles en classe de français langue étrangère, tant pour les étudiants que pour les enseignants, afin de les comparer ensuite aux effets des approches singulières. Pour ce faire, nous avons étalé nos expérimentations sur dix heures de cours en classe de FLE auprès d'un public international de niveaux A1, A2 et B1 à l'Institut des Langues Vivantes de l'UCLouvain (Louvain-la-Neuve). L'approche plurielle choisie pour cette étude consiste à aborder un point de langue en observant son fonctionnement dans les différentes L1 représentées en classe, puis de le comparer avec le français. Ainsi, les cinq leçons élaborées dans le cadre de cette recherche comportent systématiquement un atelier qui suscite cet échange pluriel. Pour rappel, les thèmes traités lors de ces leçons sont les suivants : la négation (A1), les sons du français (A1), les temps du passé (B1 et A2) et les sentiments (A2). Afin de cerner au mieux les effets de cette approche, trois axes de recherche ont été définis et formulés sous forme de questions :

- (1) *Le soutien à l'apprentissage* : Est-ce que l'approche plurielle choisie a facilité l'apprentissage du français ?
- (2) *La motivation et l'engagement* : Est-ce que l'approche plurielle choisie a suscité la motivation et l'engagement des étudiants ?
- (3) *Le plaisir* : Est-ce que l'approche plurielle choisie a été appréciée par les étudiants ?

Aussi, deux questionnaires ont été créés pour sonder l'avis des étudiants sur l'approche monolingue (questionnaire A) et sur l'approche plurilingue (questionnaire B) à partir des trois questions définies précédemment.

En ce qui concerne les résultats obtenus, nous avons constaté que les avis sur les deux approches divergent. Ainsi, les avis récoltés à propos de l'approche monolingue sont relativement mitigés, surtout pour les deux premiers axes. En effet, pour le premier axe (soutien à l'apprentissage), 43,6% des étudiants reconnaissent qu'ils comprennent mieux les contenus lorsqu'aucune comparaison n'est établie entre le français et d'autres langues. Quant au deuxième axe (motivation et engagement), 40% d'entre eux estiment que c'est motivant d'apprendre le français sans faire de comparaisons avec d'autres langues. Parmi les principaux arguments que ces étudiants proposent, la volonté de ne pas mélanger des langues aux structures bien distinctes reste récurrente ; ils craignent en effet le risque de confusions que cela peut provoquer et préfèrent donc se concentrer exclusivement sur leur objectif principal, autrement dit le français. Par contre, les avis sont bien plus tranchés pour le troisième axe (plaisir), puisque seuls 14% des étudiants affirment qu'ils aiment généralement apprendre le français sans faire de comparaisons avec d'autres langues.

En revanche, les opinions sont bien plus favorables à l'approche plurilingue, puisque les moyennes des pourcentages de réponses favorables sont toujours supérieures à 90% pour les trois axes de recherche (premier axe = 93,2%, deuxième axe = 91%, troisième axe = 97%). En d'autres termes, les étudiants semblent percevoir l'efficacité de cette approche, qui a donc facilité leur apprentissage du français, qui les a motivés à s'engager dans la leçon et qui leur a plu. Pour défendre leur point de vue, ces étudiants ont mis de nombreux arguments en avant. Parmi les principaux évoqués, nous retenons qu'ils comprennent et mémorisent mieux le français lorsqu'ils perçoivent des similarités entre celui-ci et leur L1 : de la sorte, ils peuvent établir des parallèles avec différents éléments qu'ils maîtrisent (premier axe : soutien à l'apprentissage). À ce sujet, ils sont rassurés d'entamer la réflexion à partir d'une langue qu'ils connaissent et ils sont motivés de pouvoir rentabiliser leurs connaissances acquises sur d'autres

langues dans leur apprentissage du français (deuxième axe : motivation et engagement). Enfin, ils apprécient cette mise en perspective du français avec d'autres langues pour plusieurs raisons : elle correspond à un procédé naturel de l'apprentissage des langues, elle encourage l'ouverture aux autres et elle s'accorde avec la mise en place d'activités ludiques et dynamiques en classe (troisième axe : plaisir). En un mot, les étudiants nous ont transmis un retour globalement positif sur les expérimentations menées en classe. Néanmoins, ces résultats doivent toujours être considérés d'un œil critique, car bien d'autres facteurs peuvent avoir influencé les réponses des étudiants : par exemple le degré de concentration au moment de compléter les questionnaires, l'affinité ressentie avec l'enseignant, la qualité du cours dispensé pour l'approche monolingue (puisque les étudiants n'ont pas suivi un même cours par rapport auquel ils auraient ensuite pu se positionner), etc. En ce qui concerne la nationalité des étudiants, elle ne semble pas influencer directement sur ces résultats.

Concernant la perspective de l'enseignant, nous retenons quelques conclusions majeures au terme de nos recherches pour instaurer une approche plurielle en classe. Ces considérations vont de pair avec les trois principes pédagogiques fondateurs de toute séquence portée vers le plurilinguisme, mis en lumière par l'article *A Pedagogy of Translanguaging* (2018) et détaillés dans le premier chapitre de ce mémoire (voir section 3.3). Il s'agit de trouver le bon équilibre entre les usages spontanés et planifiés en classe, de susciter le plus d'interactions possibles grâce au travail collaboratif et de privilégier des pratiques pédagogiques qui font appel à l'ensemble des ressources linguistiques des étudiants.

Au cours de nos investigations, nous avons d'abord constaté qu'il est intéressant de diviser l'activité en trois temps, comme cela a été le cas pour la leçon sur la négation en A1 par exemple. Premièrement, les apprenants disposent d'un moment pour échanger en sous-groupes ou pour réfléchir seul à la question posée – éventuellement par écrit dans ce deuxième cas. Cette question consiste généralement à décrire un aspect de leur langue ou de leur culture aux autres. Par le biais de la discussion et/ou de la réflexion, de nouvelles idées peuvent ainsi germer et enrichir l'échange commun qui va suivre. Deuxièmement, les apprenants partagent leurs opinions et leurs découvertes sur le thème abordé avec le reste de la classe. Les interventions des autres sont également les bienvenues : cela nourrit le débat et étoffe la réflexion. Troisièmement, l'enseignant synthétise les principales idées qui ont été échangées et tire des conclusions à propos de ce débat, afin que les apprenants les retiennent. Si cette troisième étape est absente, les informations majeures risquent de se perdre dans les interactions et les apprenants manquent alors le message principal de l'échange pluriel qui a eu lieu – comme

notre analyse l'a démontré pour les deux leçons dispensées en A2, c'est-à-dire sur les sentiments et sur les temps du passé. Néanmoins, ce canevas reste adaptable selon le thème abordé et la structure de l'exercice institué en classe.

Ensuite, lors de nos recherches, nous avons constaté l'importance de baliser correctement l'atelier avec des consignes suffisamment claires et précises, et ce, peu importe le niveau. En effet, nous avons commis l'erreur d'accorder une trop grande autonomie aux étudiants de niveau B1, qui se sont alors retrouvés démunis face à la tâche. La démarche à suivre n'était pas claire à leurs yeux et chaque étudiant a opté pour une solution différente. Ainsi, quel que soit le niveau des étudiants en français, il est primordial de leur fournir les balises méthodologiques nécessaires afin qu'ils puissent accomplir la tâche et atteindre le but escompté. Le rapprochement entre les langues n'est pas un exercice évident pour tous les étudiants, il faut donc systématiquement les guider dans les étapes à franchir. Néanmoins, si la forme des consignes doit être identique à tous les niveaux de langue – autrement dit détaillées et complètes – leur contenu peut quant à lui varier en fonction du niveau. Des étudiants débutants ou avancés ne pourront en effet pas produire un résultat identique en français. Ainsi, dans une classe de niveau A1, l'enseignant peut par exemple proposer à ses étudiants de participer à l'échange pluriel en anglais, afin qu'ils ne soient pas freinés par leur maîtrise encore naissante du français et qu'ils puissent prendre activement part à l'atelier. Nous avons procédé de la sorte pour les deux leçons dispensées en A1. Au niveau A2, les étudiants sont capables de répondre en français à des questions relativement simples et ciblées, notamment s'il s'agit de comparer les significations d'un mot. En revanche, si le débat porte sur un point grammatical ou culturel plus poussé (par exemple comparer les conceptions du passé selon les cultures lors de la leçon sur les temps du passé en A2), le recours à l'anglais reste également une piste intéressante à exploiter. Concernant le niveau B1, les étudiants ont acquis une fluidité suffisante pour s'exprimer uniquement en français. Cela signifie que l'enseignant peut leur demander de fournir une petite explication supplémentaire à leur réponse, toujours à condition de baliser méthodiquement leur réflexion par des sous-questions.

Par conséquent, nos recherches ont démontré que les approches plurielles peuvent s'appliquer à tous les niveaux de langue, moyennant des consignes et des tâches adaptées au public. De plus, elles peuvent également s'appliquer à des thématiques très diverses et à tous les aspects de l'apprentissage d'une langue. Ainsi, la grammaire a fait l'objet d'une réflexion plurielle dans le cadre des leçons sur la négation (A1) et sur les temps du passé (A2 et B1). En ce qui concerne la phonétique, elle a été abordée sous l'angle pluriel lors de la leçon sur les

sons du français (A1). Enfin, la leçon sur les sentiments (A2) a orienté la discussion plurielle sur des questions lexicales et interculturelles. En somme, le rapprochement entre les langues peut se greffer à toutes les unités du cours de FLE.

Cependant, une autre question s'est soulevée au fil de notre étude, grâce à un commentaire émis par un étudiant à propos du nombre de langues impliquées dans la réflexion plurielle. Il se posait en effet la question de savoir s'il n'aurait pas été plus intéressant de réduire le nombre de langues comparées, afin de ne pas se limiter à une réflexion superficielle sur l'ensemble des langues. La réponse à fournir à cette question dépend avant tout de l'objectif défini pour l'échange pluriel. D'une part, l'objectif peut consister à approfondir les différences entre un nombre réduit de langues sur un point bien défini. Il existe plusieurs cas de figure, dont la comparaison entre les deux langues d'un enseignement bilingue (secteur de la didactique intégrée des langues) ou entre quelques langues issues d'une même racine, par exemple l'italien, l'espagnol et le français (secteur de l'intercompréhension entre les langues parentes). Quoi qu'il en soit, il s'agit d'analyser plus en profondeur le fonctionnement des langues ciblées pour mettre en lumière ce qui les distinguent ou non, et ainsi développer de nouvelles compétences langagières. D'autre part, l'objectif peut consister à sensibiliser les étudiants à la diversité linguistique et culturelle qui les entoure, surtout dans le cas d'une classe composée d'un public international (secteur de l'éveil aux langues et de l'approche interculturelle). Contrairement à l'objectif précédent, il ne s'agit pas de développer des compétences langagières, mais plutôt de brosser un panorama général des différentes langues et cultures représentées, afin de saisir les principales nuances qui les distinguent les unes des autres. En résumé, l'enseignant doit donc être au clair avec l'objectif qu'il poursuit pour intégrer le nombre adéquat de langues à la réflexion.

En outre, notre analyse a établi que l'enseignant doit trouver un juste équilibre entre les échanges pluriels et l'apprentissage direct du français. En effet, les ateliers pluriels requièrent une certaine attention de la part des étudiants, car plusieurs langues et plusieurs cultures dialoguent en classe. L'enseignant peut donc instaurer occasionnellement des unités plurielles complètes ou partielles, au cours desquelles un véritable espace collaboratif peut s'instaurer. À titre d'exemple, l'échange pluriel lors de la leçon sur les sons du français en A1 s'est étendu sur une bonne moitié de la leçon ; cette durée était nécessaire pour laisser le temps aux étudiants de s'imprégner des sons de chaque langue avant de les comparer. Toutefois, afin d'éviter de placer les étudiants en surcharge cognitive, il est préférable que l'enseignant privilégie les clin d'œil plurilingues pour intégrer les approches plurielles en classe. De ce fait, les étudiants ont

l'opportunité de porter un regard neuf sur un point linguistique ou culturel abordé au travers du prisme des autres langues, sans pour autant perdre de vue leur objectif principal, autrement dit l'apprentissage du français. En effet, les apprenants doivent tout de même baigner dans la langue cible pour favoriser leur apprentissage. Ainsi, les approches plurielles ne se présentent pas comme une alternative aux approches singulières, mais bien comme une méthode ponctuelle complémentaire.

En conclusion, nous estimons que les approches plurielles offrent de multiples atouts, sous réserve d'avoir été bien calibrées par l'enseignant au préalable. En effet, ces ateliers déconstruisent la relation hiérarchique entre l'enseignant et les apprenants, puisque tout le monde peut agrémenter l'échange pluriel de son expérience personnelle et de ses propres idées. Dès lors, ces approches suscitent constamment la collaboration entre les pairs lors des discussions ; de cette façon, ils coconstruisent du sens en associant activement leurs connaissances et, si nécessaire, en recalibrant leurs propres représentations. Elles constituent aussi et surtout une ouverture et une conscientisation aux différences linguistiques et culturelles inhérentes à nos sociétés pluriculturelles, ce qui encourage les étudiants à les accepter davantage. En effet, s'ils s'intéressent à l'autre, ils vont mieux connaître et comprendre les différences qui les distinguent et, par conséquent, pourront mieux gérer les risques de malentendus et de conflits. Il s'agit donc, dans une certaine mesure, d'une éducation à la citoyenneté linguistique et culturelle.

Toutes ces conclusions sont issues de recherches menées sur un échantillon spécifique, à savoir un public d'étudiants universitaires, de doctorants et de postdoctorants internationaux. Au vu de leur profil plurilingue, nous estimons qu'il s'agit donc d'un public plutôt favorable aux approches plurielles. De plus, les recherches se sont concentrées exclusivement sur le cours de français langue étrangère, dans un dispositif d'inclusion. Par conséquent, il serait intéressant de transférer cette démarche à un public moins acclimaté à ce type de réflexions, à savoir des élèves francophones de l'enseignement secondaire en Belgique. En effet, l'enseignement traditionnel des langues correspond majoritairement à une approche singulière de la langue. Dès lors, au vu des atouts que présentent les approches plurielles pour les apprenants, nous suggérons d'approfondir les effets de leur intégration dans ce cadre monolingue, en comparaison au public international que nous avons présenté dans ce mémoire. Dans une telle optique, il serait intéressant d'étudier et de comparer ces effets à la fois dans le cadre de classes avec dispositif d'intégration et de classes sans dispositif d'intégration. Par ailleurs, il serait également intéressant d'approfondir cette étude dans le même cadre plurilingue à partir d'un

nouvel échantillon de recherche, c'est-à-dire des étudiants internationaux de niveaux plus avancés en français (par exemple de niveaux B2 et C1), afin d'analyser les effets de l'intégration des approches plurielles pour un tel public. Enfin, il serait aussi pertinent de prolonger ces recherches pour d'autres matières et d'autres niveaux d'enseignement, en vue d'obtenir un panorama le plus complet possible sur ces approches plurielles.

En conclusion, il existe encore de multiples possibilités à explorer à propos de ces approches plurielles, afin de répondre dans une certaine mesure aux nouveaux enjeux d'intercompréhension et de vivre ensemble que pose notre société plurilingue et pluriculturelle.

BIBLIOGRAPHIE

1. Supports à la recherche

1.1. Articles en ligne (revues, pages Internet)

A Pedagogy of Translanguaging (2018). *Language Magazine*. Consulté en ligne le 10/06/2023, URL : [A Pedagogy of Translanguaging - Language Magazine](#)

Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes. *Québec français*, 167, 48-50. Consulté en ligne le 13/03/2023, URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2012-n167-qf0344/67710ac.pdf>

Auger, N. (2004). Comparons nos langues - Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA). *CRDP Languedoc-Roussillon*. Consulté en ligne le 12/04/2024, URL : <http://vlor-prd.s3.amazonaws.com/attachment/Livret%20-%20ComparonsNosLangues.pdf>

Candau, O.-S. (s. d.) Fiche n° 5 : Plurilinguisme et Apprentissage. *LPO des Îles du Nord*. Consulté en ligne le 13/03/2023, URL : [http://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/files/File/lettres/Plurilinguisme%20et%20Apprentissage%20\(1\).pdf](http://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/files/File/lettres/Plurilinguisme%20et%20Apprentissage%20(1).pdf)

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle*, 5, 65-90. Consulté en ligne le 12/04/2024, URL : [Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre \(openedition.org\)](#)

Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques. Pour une didactique intégrée des langues. *Le français aujourd'hui*, 192, 107-116. Consulté en ligne le 20/03/2023, URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-1-page-107.htm&wt.src=pdf>

Cenoz., J. et Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and its application to language classes. *RELC Journal*, 53 (2), 342-354. Consulté en ligne le 11/06/2023, URL : [Pedagogical Translanguaging and Its Application to Language Classes - Jasone Cenoz, Durk Gorter, 2022 \(sagepub.com\)](#)

De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 28, 161-185. Consulté en ligne le 23/04/2023, URL : [La diversité au fondement des activités réflexives - Persée \(persee.fr\)](#)

Djordjevic, S. (2016). L'impact du recours aux L1 dans l'appropriation du français de jeunes élèves allophones. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle*, 13-2. Consulté en ligne le 12/03/2023, URL : [L'impact du recours aux L1 dans l'appropriation du français de jeunes élèves allophones \(openedition.org\)](#)

- Gombert, J.-E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Aile – Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 41-55. Consulté en ligne le 07/04/2023, URL : <https://journals.openedition.org/aile/1224>
- Lory M.-P. et Valois M. (2021). Guide d'initiation aux approches plurilingues : Pour une école de langue française équitable et inclusive en Ontario. *Le Centre Franco*. Consulté en ligne le 16/04/2024, URL : <https://urlz.fr/qDus>
- Manconi, T. (2019). La « silhouette des langues » : dessiner et représenter les identités plurielles. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 11, 17, 107-123. Consulté en ligne le 15/03/2024, URL : <https://annali.unife.it/adfd/article/view/2112/1926>
- Mendonça Dias, C. (2019). Synthèse des réponses au questionnaire de 408 enseignants. Enseignement et plurilinguisme en milieu scolaire. *8^e Congrès international de l'association EDiLiC*. Consulté en ligne le 12/05/2024, URL : [19-09-04 analyse des réponses \(francaislangueseconde.fr\)](https://19-09-04.analyse.des.reponses.francaislangueseconde.fr)
- Moore Devlin, T. (2022). What is Translanguaging, and how is the concept being used? *Babbel Magazine*. Consulté en ligne le 10/06/2023, URL: [What Is Translanguaging, And How Is The Concept Being Used? \(babbel.com\)](https://www.babbel.com/magazine/what-is-translanguaging-and-how-is-the-concept-being-used/)
- OCDE (2020). Cadre conceptuel du bien-être des enseignants : Contributions de l'Enquête TALIS 2018. *L'enseignement à la loupe*, 30. Consulté en ligne le 17/03/2024, URL : <https://read.oecd.org/10.1787/41bc289b-fr?format=pdf>
- Rombi, M.-F. (2015). Combien de langues sont parlées dans le monde ? *Muséum national d'histoire naturelle*. Consulté en ligne le 30/04/2024, URL : <https://www.mnhn.fr/fr/combien-de-langues-sont-parlees-dans-le-monde#:~:text=Selon%20les%20points%20de%20vue,%25%20les%20milliers%20d'autres>
- Rosselle, M. (2013). Les MOOC : des dispositifs d'enseignement-apprentissage à personnaliser. *EIAH*. Consulté en ligne le 30/04/2024, URL : <https://ateliermooc.eiah2013.files.wordpress.com/2013/05/rosselle.pdf>
- Vogel, S. et Garcia, O. (2017). Translanguaging. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Consulté en ligne le 11/06/2023, URL : [Translanguaging | Oxford Research Encyclopedia of Education](https://www.oxfordre.com/education/entry/translanguaging)

1.2. Communications (conférences, colloques)

- Herbinaux, N., Van de Vyver, J., Anckaert, P. et Meunier F. (2021). L'éveil aux langues en Belgique francophone : entre théorie et pratique [Colloque]. *9^e congrès international de l'association EDiLiC*. URL : <https://ojs.uclouvain.be/index.php/NEXUS/article/download/64013/63363/131553>

Lemarchand-Chauvin, M.-C. (2022). Translanguaging et code switching : essai de compréhension [Conférence en ligne]. *ECLE – Emotissage*.

1.3. Dictionnaires

Le Robert (s. d.). Glottophobie. *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 11/05/2024, URL : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/glottophobie>

Orthodidacte (s. d.). Méta-. *Dictionnaire en ligne*. Consulté en ligne le 07/04/2023, URL : [méta- - Définition du mot - Dictionnaire Orthodidacte](#)

1.4. Ouvrages et chapitres d'ouvrages

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Hilton, H. (2022). *Enseigner les langues avec l'apport des sciences cognitives*. Paris : Hachette éducation.

Jamaer, C. et Stordeur, J. (2013). *Oser l'apprentissage... à l'école*. Coll. Outils Pour Enseigner. Mont-Saint-Guibert : De Boeck Education.

Vygotsky, L.S. (1934/2011). Le problème de l'apprentissage et du développement mental à l'âge scolaire. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation*, 221-247. Moscou : MGU.

1.5. Référentiels

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. et Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP – Compétences et ressources*. Consulté en ligne le 10/05/2024, URL : [CARAP-FR.pdf \(ecml.at\)](#)

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Consulté en ligne le 12/05/2024, URL : <http://rm.coe.int/16802fc3a8>

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Consulté en ligne le 12/05/2024, URL : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

1.6. Unités d'enseignement

Oger, E. et Trang Phạm, T. H. (2022). LROM2940 – Didactique du français langue étrangère et de l'interculturel. *UCLouvain*.

2. Supports à la construction des leçons

2.1. La négation (31/10/2023 en A1)

Comment on dit – Sports et loisirs (s. d.). *Tout en français*. Consulté en ligne le 23/10/2023, URL : <https://toutenfrancais.tv/sports-et-loisirs-fle/>

Fafa, C., Loiseau, Y. et Petitmengin, V. (2023). *100% FLE – Grammaire essentielle du français A1*. Paris : Didier, 163-165.

Klein, L. (2023). Principales formes de négation – A1. *Le FLE pour les curieux*. Consulté en ligne le 23/10/2023, URL : https://leflepourlescurieux.fr/principales-negations-ne-pas-ne-plus-ne-jamais-grammaire-a1/?utm_content=cmp-true

Lafon, M. et Zeggagh-Wuyts, F. (2009). *Grammaire en action – Niveau débutant*. Paris : CLE International, 186-192.

2.2. Les sons du français (12/02/2024 en A1)

Masuy, F. et Neuenschwander, V. (2024). LFRAN1001 – Ma nouvelle vie en français. Chapitres 1 et 2. *UCLouvain*.

Prononciation française – transcription phonétique (s. d.). *EasyPronunciation*. Consulté en ligne le 15/01/2024, URL : <https://easypronunciation.com/fr/french-phonetic-transcription-converter>

Rassart, E. (2023). LROM2630 – Phonétique corrective et contrastive du français. *UCLouvain*.

2.3. Les temps du passé (13/11/2023 en B1 et 25/03/2024 en A2)

Big Flo et Oli (2018). Plus tard [vidéo en ligne]. *Youtube*. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=UgsqtaXiWl>

Domino : les jeux d'enfance (s. d.). *Les Fées du FLE*. Consulté en ligne le 19/03/2024, URL : <https://urlz.fr/qDvR>

France TV Bruxelles (2014). Bruxelles capitale européenne de la BD [vidéo en ligne]. *Youtube*. URL : https://www.youtube.com/watch?v=FjDom_JTP0k

Girard, M. et les Zexperts du FLE (s. d.). Que faisiez-vous ? *Les Zexperts du FLE*. Consulté en ligne le 20/03/2024, URL : <https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/jeu-temps-passe-que-faisiez-vous-a2/>

Imparfait vs passé composé : quelles différences ? (s. d.). *La Bulle FLE*. Consulté en ligne le 02/11/2023, URL : <https://www.labullefle.fr/imparfait-vs-passe-compose/>

L'alternance imparfait et passé composé : un casse-tête de la langue française pour nos apprenants en FLE ! (s. d.). *Insuf-FLE*. Consulté en ligne le 02/11/2023, URL :

L'Alternance imparfait et passé composé: un casse-tête de la langue française pour nos apprenants en FLE! - Insuf-FLE... (hautetfort.com)

L'imparfait : décrire des souvenirs, habitudes passées (s. d.). *FLE Nantes*. Consulté en ligne le 17/03/2024, URL : <https://flenantes.files.wordpress.com/2015/01/imparfait.pdf>

L'imparfait (A2) – fiche de grammaire (s. d.). *Cap sur le FLE*. Consulté en ligne le 17/03/2024, URL : <https://capsurlefle.com/2018/02/25/l'imparfait-a2/>

Pack de cartes – imparfait (s. d.). *Bruxelles FLE*. Consulté en ligne le 17/03/2024, URL : <https://www.bruxellesfle.be/pack-cartes-imparfait/>

Vuigner, M. (s. d.). Le passé composé. *FLE Nantes*. Consulté en ligne le 18/03/2024, URL : https://flenantes.org/wp-content/uploads/2020/03/passe_compose_exercices-correction.pdf

2.4. Les sentiments (19/02/2024 en A2)

García Mora, C. (s. d.). Décrire un objet. *Le Baobab Bleu*. Consulté en ligne le 11/02/2024, URL : <https://lebaobabbleu.files.wordpress.com/2019/04/lexique-decrire-un-objet-un-paysage.pdf>

Masuy, F. (2024). LFRAN1205 – Vocabulaire en action – Niveau élémentaire. *UCLouvain*.

Padzik, D. et les Zexperts du FLE (s. d.). Vocatif A2-B1 : les sentiments. *Les Zexperts du FLE*.

Pixar (2015). Vice Versa – Bande d'annonce VF [Vidéo en ligne]. *Youtube*. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=4Kc7ow8yPNE>

Pour parler d'une chanson (s. d.). *Eitschpih*. Consulté en ligne le 11/02/2024, URL : https://www.eitschpih.de/10_12_pdf/POUR_PARLER_DUNE_CHANSON.pdf

LISTE DES ANNEXES

Annexe n°1 : Les questionnaires

Annexe n°2 : La négation (A1)

Annexe n°3 : Les temps du passé (B1)

Annexe n°4 : Les temps du passé (A2)

Annexe n°5 : Les sons du français (A1)

Annexe n°6 : Les sentiments (A2)

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial