

L'apport de la pédagogie plurilingue lors de l'acquisition d'une langue seconde

Marie-Elen Archambault, Université Laval, Canada

Résumé : Selon la double échelle de Cummins (2000), « le niveau de compétence qu'un élève est susceptible d'atteindre en [langue seconde] (L2) est tributaire du niveau atteint dans sa [langue maternelle] (LM) au moment où il commence l'apprentissage de la L2 » (Armand, 2022, p. 18). Si tel est le cas, est-il possible de continuer la littératie en LM en parallèle avec la scolarisation en langue seconde de l'élève plurilingue? Et dans quelle mesure l'enseignement de la LM profite-t-il à l'élève? Dans cet essai, les programmes d'enseignement des langues d'origine, les idéologies qui les sous-tendent et la résistance encourue seront abordés ainsi que les défis au niveau de l'identité et de la motivation des apprenants. Par la suite, nous aborderons l'importance de la prise en compte des LM dans l'enseignement et l'évaluation des plurilingues, pour terminer avec l'implantation de pédagogies plurilingues et leurs enjeux.

Mots-clés : plurilinguisme; monolinguisme; enseignement; langues d'origine; « translanguaging »

Abstract: According to Cummins' (2000) double scale, "the level of competence that a student is likely to achieve in his [second language] (L2) is dependent on the level reached in his [first language] (L1) at the time he begins learning the L2" (Armand, 2022, p. 18). If this is the case, is it possible to continue L1 literacy in parallel with the target language schooling of the multilingual student? And to what extent does the teaching of L1 benefit the student? In this essay, heritage language teaching programs, the ideologies that underlie them and the resistance encountered will be addressed as well as the challenges to the identity and motivation of learners. Subsequently, we will address the importance of taking L1s into account in the teaching and assessment of multilinguals, to end with the implementation of plurilingual pedagogies and their challenges.

Keywords: multilingualism; monolinguisism; teaching, heritage languages; translanguaging

Introduction

L'enfant plurilingue qui débute sa scolarisation en français langue seconde (L2) arrive avec un bagage linguistique et peut-être avec des connaissances en littératie dans sa langue maternelle (LM). Selon Cummins (2000), « le niveau de compétence qu'un élève est susceptible d'atteindre en L2 est tributaire du niveau atteint dans sa LM au moment où il commence l'apprentissage de la L2 » (Armand, 2022, p. 18). Dans cette logique, chaque langue déjà acquise jouerait donc un rôle dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, ce qui implique que l'apprenant possède déjà des compétences qu'il peut utiliser. L'élève devrait donc être encouragé à continuer sa progression en littératie dans sa LM afin de faciliter son acquisition de la nouvelle langue et le transfert des notions métalinguistiques déjà acquises de sa LM vers la L2.

Cependant est-ce possible de continuer la littératie en LM en parallèle avec la scolarisation en français de l'élève plurilingue? Dans quelle mesure l'enseignement de la LM profite-t-il à l'élève?

Pour répondre à ces questions, nous allons d'abord situer les programmes de langues d'origine, les idéologies qui les sous-tendent et la résistance encourue (Cummins, 1992, 2005). Du côté des apprenants, ce sont les défis rencontrés au niveau de l'identité, de la motivation et de la variété de langues enseignées qui seront traités (Garcia et al., 2023; Leeman, 2015; Ross et Jaumont, 2015). Par la suite, l'importance de prendre en compte la LM dans l'enseignement et l'évaluation des plurilingues sera abordée (Hur et al., 2010; Mancilla-Martinez et al., 2020; Mendez et al., 2018). En effet, lorsque les apprenants ne sont évalués que dans une langue, seulement la moitié de leur répertoire est mesurée, ce qui conduit à une sous-estimation de leurs compétences (Garcia, 2017). Enfin, l'implantation de pédagogies plurilingues et leurs enjeux seront abordés par l'entremise de deux études empiriques (Kirsch, 2020; Machado et Hartman, 2019) et d'un texte théorique (Taylor et Cutler, 2016).

1. État de la recherche sur le développement de la langue maternelle en parallèle avec l'acquisition de la langue seconde

Depuis les années 1970, l'immigration est promue au Canada afin de contrer le faible de taux de natalité et le vieillissement de la population. La politique canadienne de multiculturalisme de 1971 a trouvé un large support chez les communautés issues de l'immigration, mais un accueil tiède chez les Canadiens anglophones et francophones (Cummins, 1992). Les communautés immigrantes ont rapidement éprouvé le désir de transmettre à leurs enfants leurs langues d'origine par le biais d'un enseignement formel. En 1977, deux programmes voient donc le jour : le *Heritage language program* en Ontario et le Programme d'enseignement

des langues d'origine (PELO) au Québec. Dans les provinces des Prairies, les langues d'origine ne font pas l'objet d'un programme spécifique, mais elles sont enseignées dans le système scolaire et par les groupes de la communauté avec un soutien financier des gouvernements provinciaux (Cummins, 1992). Le but de ces différents programmes est de promouvoir la compétence dans la langue d'origine et de former des bi/plurilingues compétents (Cummins, 1992). En somme, la langue est vue comme un droit, une ressource individuelle et nationale qui bénéficie à l'économie et à la diplomatie.

Selon Swain et Lapkin (1991), il y aurait un transfert de connaissances et de processus d'apprentissage entre les langues, si bien que le développement de la littératie de la LM entraîne des bénéfices concrets pour l'acquisition de langues subséquentes pour l'élève. Malgré tous ces avantages pour les élèves qui possèdent une LM autres que l'anglais ou le français, les programmes d'enseignement des langues d'origine rencontrent une opposition de la part des anglophones et des francophones qui ne voient pas l'intérêt d'utiliser l'argent public afin de financer l'enseignement de langues minoritaires (Cummins, 1992). Cependant, il a été démontré que, lorsque les langues d'origine ne sont pas appuyées par l'école, elles se perdent (Cummins, 2005). De plus, lorsque les élèves vivent des expériences négatives avec les enseignants, ils internalisent des sentiments d'ambivalence et de honte par rapport à leur LM, ce qui entrave leurs apprentissages (Cummins, 2005).

Les mêmes oppositions résonnent aux États-Unis : les débats qui entourent les politiques linguistiques concernant l'enseignement des langues d'origine sont toujours liés à un discours xénophobe sur l'immigration et sur la diversité linguistique en général (Cummins, 2005). Le terme *heritage languages* ou langue d'héritage (LH) est utilisé afin de référer aux langues parlées par les immigrants et les groupes autochtones. En somme, ce terme regroupe toutes les langues, sauf l'anglais, parlées comme LM ou qui ont une valeur d'héritage à la maison (Cummins, 2005), à la différence des langues enseignées à l'école en tant que langues étrangères, comme dans le cas du français.

En effet, le français jouit d'un statut privilégié dans son enseignement en tant que langue étrangère. Deuxième langue enseignée après l'espagnol, c'est la variété parisienne qui est enseignée (Ross et Jaumont, 2015). À l'inverse, les communautés francophones perçoivent que leur usage du français est stigmatisé par la communauté anglophone et ont longtemps été victimes de pression assimilationniste (Ross et Jaumont, 2015). Ces cas de discrimination, entre langue étrangère et langue d'origine, se retrouvent aussi au sein de la communauté latino-américaine. En effet, l'espagnol enseigné dans les cours de langue étrangère ne reflète pas l'usage des locuteurs latino-américains discriminés sur la base que leur espagnol n'est pas authentique. Ce sentiment est intégré par la communauté même qui dénigre son *spanglish* et le voit comme déficient (Leeman, 2015).

Toutefois, c'est dans le terme « langue d'héritage » même que, selon des chercheurs (Duff et Li, 2009; Garcia, 2005; Leeman, 2015), se trouve le problème : l'attention est attirée sur le statut sociopolitique de la langue et non sur son usage. De même, « locuteur d'une langue d'héritage » (LLH), qui fait référence à ceux qui détiennent un attachement ancestral ou familial à une langue, met l'accent sur le locuteur tout en impliquant des définitions de compétences (Hornberger et Wang, 2008; Leeman, 2015). Cet emploi du terme « héritage » a une connotation d'ancien, de relique historique, comme le dit Garcia (2005) : « By leaving the languages in the past, the term *heritage languages* connotes something that one holds onto vaguely as one's remembrances, but certainly not something that is used in the present or that can be projected into the future » (p. 601).

Ce qui implique, au terme d'héritage, une actualisation et une pertinence moindre. En effet, il est sous-entendu qu'une identité ethnique ou nationale est incluse dans l'enseignement des langues d'origine, comme dans la vision essentialiste où le langage comprend l'identité nationale (Cho, 2014), ou encore que les motivations des apprenants sont d'ordre sentimental (Leeman, 2015). Pourtant, des études sur la motivation des communautés issues de l'immigration ont montré que celle-ci est alimentée par divers facteurs : l'obtention d'un emploi, l'établissement d'une connexion à la culture d'origine, l'amélioration de leurs connaissances ou la participation à la communauté (Leeman, 2015).

Dans cet ordre d'idées, l'étude empirique de Garcia et al. (2023) a tenté de répertorier la diversité des identités incluse dans le terme « locuteur de langue d'héritage » aux États-Unis. Ce projet pilote explore dans

quelle mesure un instrument quantitatif basé sur un profil développé grâce à des analyses statistiques ascendantes peut capturer les expériences des langues d'héritage. L'étude s'est déroulée en deux temps : en premier, 135 locuteurs de langue d'héritage âgés de 18 à 69 ans ont répondu au questionnaire « *heritage language speaker identity tool* » (HLS-IT) et par la suite, les personnes intéressées étaient invitées à participer à une entrevue (14 participants) ou à composer un essai autobiographique (7 participants) afin de valider les informations obtenues par le questionnaire. Ces données ont permis de séparer les LLH en trois groupes types selon le niveau de compétence, l'exposition à la langue et leur lien avec la culture et la famille. Ce projet pilote permet de constater la possibilité de l'usage d'un questionnaire dans la recherche sur les LLH sans passer sous silence la diversité que ce groupe renferme. Bien sûr, les identités sont susceptibles aux changements et un questionnaire ne donne qu'un aperçu momentané de ce groupe hétérogène.

Il est donc possible de constater que les programmes d'enseignement des langues d'origine ne font pas consensus, tant au Canada qu'aux États-Unis. Les termes utilisés pour désigner les usagers s'accompagnent de préjugés et de connotations alors que les programmes eux-mêmes sont critiqués par les communautés majoritaires. Quant aux locuteurs des LH, ils constituent un groupe avec des motivations et des identités hétérogènes. Cependant, qu'est-ce que ces programmes apportent aux élèves? Pourquoi est-ce important de prendre en compte la LM?

2. Importance de prendre en compte les langues maternelles

Les programmes d'enseignement des langues d'origine sont constamment remis en cause par les gouvernements et il revient notamment aux chercheurs de montrer leur pertinence.

Dans leur revue systématique des caractéristiques clés des interventions faites auprès des enfants bilingues (DLL – *dual language learners*) et leurs effets sur leurs compétences en littératie précoce (*early English literacy skills*), l'étude de Hur et al. (2020) a conclu que peu importe l'approche utilisée, qu'elle soit immersive ou bilingue, l'enfant bilingue développera ses compétences en littératie en anglais. En effet, il est suggéré de trouver comment maximiser l'instruction précoce de la littératie en anglais chez les enfants qui sont des DLL puisqu'un écart dans le vocabulaire persiste entre ces derniers et les enfants monolingues. Leurs conclusions évoquent l'importance de se tourner vers l'enseignement de l'anglais puisque peu importe l'approche utilisée par les enseignants, le résultat reste le même. Il faut préciser que l'interprétation des données comportait un biais monolingue évident puisque ces enfants bilingues n'étaient testés qu'en anglais, soit sur la moitié de leur vocabulaire, et qu'ils étaient comparés à des monolingues.

Dans le même ordre d'idées, Mancilla-Martinez et al. (2020) ont cherché à savoir, entre autres, si un écart entre la lecture des mots et le vocabulaire des enfants bilingues dépendait de la **mesure** de vocabulaire réceptif (monolingue vs bilingue) utilisée. Pour ce faire, ils ont proposé différents questionnaires (monolingue anglais - *The Peabody Picture Vocabulary Test-4*, monolingue espagnol - *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody* et bilingue anglais/espagnol - *The Receptive One-Word Picture Vocabulary Test-4 : Spanish bilingual edition*) à des immigrants de deuxième génération de première année du primaire dont l'espagnol est la LM. Ils ont trouvé que l'écart entre la lecture de mots anglais et le vocabulaire variait en fonction de la mesure utilisée. En effet, les résultats des enfants variaient : lorsque l'enfant était évalué avec des outils monolingues, en anglais ou en espagnol, il obtenait des résultats moindres, alors que lorsqu'il était évalué avec des outils bilingues, il obtenait des résultats supérieurs. Les chercheurs ont montré que la réalité du registre des apprenants bilingues doit être prise en compte pour expliquer la richesse de leur vocabulaire.

Une autre recherche, celle de Mendez et al. (2018), s'est concentrée sur l'approche bilingue et son impact sur l'augmentation des gains de vocabulaire en LM et en L2, la comparant à l'approche immersive (monolingue) en enseignement de l'anglais. Pour ce faire, les chercheurs ont séparé en deux groupes 35 enfants d'âge préscolaire dont la LM est l'espagnol : soit un groupe pour l'approche bilingue et un groupe pour l'approche immersive. Le vocabulaire des enfants a été testé avant et après l'intervention avec *The Receptive One-Word Picture Vocabulary Test* et le *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Ces deux groupes ont ensuite été comparés avec le groupe d'une étude précédente afin de vérifier les effets de l'approche bilingue dans le temps. Il en résulte que les enfants qui ont reçu une intervention bilingue ont acquis plus de vocabulaire en anglais et en espagnol que les enfants du groupe en immersion. Cette étude

soutient l'importance de l'enseignement bilingue pour l'apprentissage de la L2 tout en maintenant et en améliorant la LM. De plus, des effets ont été mesurés trois semaines après l'intervention.

Il semble donc que la prise en considération des LM dans l'évaluation des enfants est importante pour rendre compte de leurs capacités linguistiques dans leur registre entier. En effet, le fait de s'appuyer sur la LM de l'enfant permet l'acquisition de compétences en littératie dans la L2 sans affecter négativement l'apprentissage de sa LM (Hur et al., 2020). Si tel est le cas, pourquoi ne pas miser sur l'implantation des pédagogies plurilingues?

3. Implantation des pédagogies plurilingues

Pour implanter une pédagogie plurilingue, ce type d'approche doit être d'abord enseigné aux futurs intervenants et aux intervenants en place pour qu'ils puissent bâtir des environnements propices. Mais qu'implique la mise en place d'une telle pédagogie? Quels enjeux et difficultés pourraient être rencontrés?

L'étude de Kirsch (2020) a tenté de répondre à ces questions. Cette recherche a été réalisée au Luxembourg, dans un pays multilingue où le luxembourgeois, le français et l'allemand sont les langues officielles, en plus du portugais provenant de l'immigration et de l'anglais, la langue du travail. La chercheuse a suivi trois enseignantes et une éducatrice dans leur implémentation de pratiques et d'activités translangagières dans leur classe. À la suite d'une formation sur les pratiques plurilingues en classe, les participantes ont été enregistrées lors de leurs interactions avec leurs élèves en plus de participer à des entrevues de suivi avec la chercheuse. Les défis relevés se situaient au niveau du scepticisme des enseignantes quant à l'éducation plurilingue, même si toutes les participantes croyaient en l'avantage du plurilinguisme. Elles pensaient toutefois que l'utilisation des autres langues pouvait gêner l'apprentissage du luxembourgeois et que le temps dans la langue cible devait être maximisé. Comme dit dans Taylor et Cutler (2016) à propos de Dault et Collins (2016), les enseignants sont « peu formés sur la façon d'utiliser le répertoire linguistique complet des élèves [...] [mais] plusieurs semblent ouverts à l'idée de revoir leurs croyances et leurs attitudes concernant l'importance de la LM » (p. 412-413). Les effets positifs d'une telle pédagogie ont contrebalancé les défis rencontrés : les enfants se sont sentis plus inclus et ont tenté de s'exprimer dans la L2, et l'enseignante s'est positionnée comme apprenante des LM des élèves, ce qui a fortifié leur lien. Celle-ci a dû faire preuve de plus de flexibilité dans l'acceptation des interventions des élèves, mais cette flexibilité a permis aux enfants de se sentir valorisés. À travers cette approche translangagière, l'enseignante et les élèves ont pu se positionner comme plurilingues.

Au niveau de la pratique, la mise en place d'activités qui encouragent les pratiques plurilingues reste un défi. Machado et Hartman (2019) ont utilisé les théories d'écriture translinguistiques et de bilittératie émergente afin de créer de la poésie translinguistique dans une classe plurilingue. Ils ont donc utilisé leurs connaissances en littératie en anglais pour les appliquer à une autre langue de leur répertoire afin de créer un texte. Par leur recherche, ils voulaient comprendre comment des enfants plurilingues qui n'ont pas reçu d'instruction formelle en LM entreprennent l'écriture *code-meshing* dans un contexte d'écriture translinguale ainsi que la raison de leur participation à cette forme d'écriture. La recherche s'est déroulée en classe avec un enseignant et ses 20 élèves de deuxième année du primaire avec lesquels des entrevues semi-dirigées ont été menées. Les chercheurs ont conclu que les élèves ont utilisé des stratégies associées à la littératie émergente et que ces derniers ont réussi à exprimer leur identité ethnique, à affirmer leur plurilinguisme et à présenter leurs langues à leurs pairs. Fait intéressant, même si le *code-meshing* a été suggéré, seulement 65 sur 597 poèmes en comportaient les caractéristiques et la majorité des poèmes ont été écrits en anglais. Le choix de la langue, très personnel à l'élève, reflète l'idéologie linguistique dominante monolingue et a imposé certaines contraintes aux chercheurs qui n'ont pas pu analyser les usages plus subtils des pratiques translinguistiques.

Toutefois, un recul de l'idéologie dominante monolingue se fait sentir puisque cette idéologie est de plus en plus critiquée par les chercheurs, mais son enseignement « prévaut toujours chez les développeurs de matériel pédagogique en [L2 ou en langue étrangère (LE)] ainsi que chez les praticiens » (Taylor et Cutler, 2016, p. 414). Le bilinguisme s'éloigne des deux solitudes, soit la séparation nette des langues, pour être maintenant présenté comme une maîtrise imparfaite de deux langues distinctes qui implique des interactions dynamiques entre les différents idiomes du répertoire linguistique (Taylor et Cutler, 2016).

4. Conclusion

À la lumière de ce qui précède, il est possible de continuer la littératie en LM en parallèle avec la scolarisation en français de l'élève plurilingue, que ce soit à travers les divers programmes d'enseignement des langues d'origine ou la pédagogie plurilingue, dans les organismes communautaires ou dans le cadre scolaire. Comme discuté, tous les enseignements qui valorisent et solidifient la littératie en LM exercent des effets positifs sur l'acquisition de la L2 et le maintien de la LM.

Selon les études présentées, il y aurait donc plus à gagner d'inclure la pédagogie plurilingue dans la salle de classe que d'ignorer l'hétérogénéité des classes d'aujourd'hui. L'enseignement de ces approches aux futurs enseignants, ou du moins la sensibilisation à ces idéologies constitue un enjeu crucial pour défier les hypothèses monolingues en éducation.

Cependant, la plupart des exemples étaient composés de jeunes enfants d'âge préscolaire ou primaire. Afin de pousser plus loin la réflexion, il serait intéressant de vérifier comment les approches plurilingues, du matériel ou des activités similaires, pourraient bénéficier à l'apprenant plus âgé ayant ou non des connaissances en littératie dans sa LM.

RÉFÉRENCES

- Armand, F. (2022). *Favoriser le développement langagier à l'oral et à l'écrit des jeunes enfants à l'éducation préscolaire* [vidéo]. Youtube. <https://youtu.be/SNIQ6-8KaJc>
- Cummins, J. (1992). Heritage language teaching in Canadian schools. *Journal of Curriculum Studies*, 24(3), 281-286. <https://doi.org/10.1080/0022027920240306>
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585-592. <https://www.jstor.org/stable/3588628>
- Cho, H. (2014). "It's very complicated": Exploring heritage language identity with heritage language teachers in a teacher preparation program. *Language and Education*, 28(2), 181-195. <https://doi.org/10.1080/09500782.2013.804835>
- Dault, C., et Collins, L. (2016). L'utilisation des langues connues des apprenants en classe de français langue seconde. *Revue canadienne des langues vivantes*, 72(4), 504-529. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3387>
- Duff, P. A. et Li, D. (2009). Indigenous, minority, and heritage language education in Canada: Policies, contexts, and issues. *Canadian Modern Language Review*, 66(1), 1-8. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.1.001>
- Garcia, O. (2005). Positioning heritage languages in the United States. *The Modern Language Journal*, 89(4), 601-605.
- Garcia, O. (2017). *What is translanguaging?* [vidéo]. Youtube. <https://youtu.be/511CcrRrck0>
- Garcia, V., Pineault, C. et Bryfonski, L. (2023). An evaluation of a multidimensional identity measurement instrument: The heritage language speaker identity tool. *The Modern Language Journal*, 107, 353-372. <https://doi.org/10.1111/modl.12833>
- Hornberger, N. H. et Wang, S. C. (2008). Who are our heritage language learners? Identity and biliteracy in heritage language education in the United States. In D. Brinton, O. Kagan et S. Bauckus (dir.), *Heritage language education: A new field emerging* (p. 3-35). Routledge.
- Hur, J. H., Snyder, P. et Reichow, B. (2020). Systematic review of English early literacy interventions for children who are dual language learners. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(1), 6-23. <https://doi.org/10.1177/0271121419894623>
- Kirsch, C. (2020). Opening minds to translanguaging pedagogies. *System*, 92, article 102271. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102271>
- Leeman, J. (2015). Heritage language and identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 100-119. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000245>
- Machado, E. et Hartman, P. (2019). Translingual writing in a linguistically diverse primary classroom. *Journal of Literacy Research*, 51(4), 480-503. <https://doi.org/10.1177/1086296X19877462>
- Mancilla-Martinez, J., Hwang, J. K., Oh, M. H. et McClain, J. B. (2020). Early elementary grade dual language learners from Spanish-speaking homes struggling with English reading comprehension: The dormant role of language skills. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 880-894. <https://doi.org/10.1037/edu0000402>
- Mendez, L. I., Crais, E. et Kainz, K. (2018). The impact of individual differences on a bilingual vocabulary approach for latino preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61, 897-909. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0186
- Centre de services scolaire de Montréal. (s. d.). Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO). <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/formation-jeunes/programme-enseignement-langues-origine/>
- Ross, J. et Jaumont, F. (2015). Maintien et transmission de l'héritage linguistique chez les francophones des États-Unis. *Québec français*, 174, 43-44. <https://id.erudit.org/iderudit/73631ac>
- Swain, M. et Lapkin, S. (1991). Heritage language children in an English-French bilingual program. *Canadian Modern Language Review*, 47(4), 635-641. <https://doi.org/10.3138/cmlr.47.4.635>
- Taylor, S. K. et Cutler, C. (2016). Introduction : les classes d'accueil et d'immersion : stratégies, pratiques et croyances. *Revue canadienne des langues vivantes*, 72(4), 405-422.