

Enseignement-apprentissage de la grammaire en FL2 en contexte plurilingue et pluriethnique

Catherine Mathis, étudiante à la maîtrise, Université Laval, Canada

Résumé : La présente revue de littérature vise à répondre à la question suivante : comment le contexte plurilingue et pluriethnique est-il pris en compte dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire en français langue seconde ? Pour ce faire, notre analyse porte sur cinq études empiriques abordant différents aspects de la prise en compte du plurilinguisme dans l'enseignement de la grammaire. Ces cinq études touchent l'enseignement des stratégies d'apprentissage, l'utilisation de la rétroaction corrective, la mise en œuvre d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale et la documentation des pratiques des enseignants. Au terme de cette analyse, on observe, entre autres, que peu d'enseignants utilisent des manipulations syntaxiques et du métalangage dans une visée plurilingue, de même que des dispositifs s'apparentant aux approches plurielles, ce qui révèle, de notre point de vue, un besoin de sensibiliser les enseignants aux bénéfices rendus possibles par l'utilisation des approches plurielles dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire en contexte plurilingue et pluriethnique.

Mots-clés : approches plurielles ; grammaire ; français langue seconde

Abstract : This literature review aims to answer the following question: how is the plurilingual and pluri-ethnic context considered in the teaching-learning of grammar in French as a second or foreign language? To this end, we will analyze five empirical studies that address different aspects of how plurilingualism is considered in grammar teaching. These five studies address learning strategies, the use of corrective feedback, the implementation of a plurilingual grammar spelling teaching device and the documentation of teachers' practices. At the end of this analysis, we observe, among other things, that few teachers use syntactic manipulations and metalanguage in a plurilingual context, as well as devices like pluralistic approaches, which in our view reveals a need to raise teachers' awareness of the benefits made possible using pluralistic approaches in the teaching-learning of grammar in plurilingual and pluri-ethnic contexts.

Keywords: plural approaches ; grammar; French as a second language

Introduction

Certains enseignants mettent en œuvre des pratiques d'enseignement plurilingues pour tenir explicitement compte de la diversité linguistique et des langues du répertoire linguistique des élèves. Ces pratiques, qui restent marginales, s'inscrivent dans la mouvance des « approches plurielles » (Candelier, 2012) et sont susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves en agissant tant sur les plans socioaffectifs que cognitifs du développement de leurs compétences langagières (Ballinger et al., 2020). Ainsi, la prise en compte du plurilinguisme fait l'objet d'une attention croissante chez les chercheurs en didactique des langues, notamment en ce qui a trait à l'enseignement grammatical (Maynard et al., 2020 ; Thibeault et Quevillon Lacasse, 2019). Les approches plurielles prennent également en considération l'hétérogénéité d'un groupe d'élèves dans le choix du matériel et des situations d'enseignement-apprentissage. Elles soutiennent donc l'apprentissage de l'ensemble des élèves, peu importe leur bagage linguistique et leurs besoins particuliers, tout en sensibilisant les élèves à la diversité de façon générale. Puisque l'Ontario et le Québec sont les deux provinces canadiennes ayant accueilli le plus grand nombre d'immigrants de 2016 à 2021 (Statistique Canada, 2021), les classes sont constituées d'élèves aux répertoires linguistiques riches et hétérogènes. C'est pourquoi nous avons voulu, à l'aide de cette revue de la littérature abordant différentes stratégies d'apprentissage et pratiques d'enseignants, répondre à la question suivante : comment le contexte plurilingue et pluriethnique du Québec et de l'Ontario est-il pris en compte dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire en français langue seconde ? Pour ce faire, nous présenterons d'abord un cadre théorique appuyé sur la notion de transfert des compétences langagières et sur l'importance de la création d'activités d'apprentissage contextualisées et authentiques grâce, entre autres, à l'utilisation de la littérature jeunesse. Nous passerons ensuite à l'analyse et à la mise en relation de cinq études empiriques réalisées tant auprès d'apprenants du primaire que du secondaire ou de l'université, puis conclurons en rappelant les principales pistes soulevées par ces études pour la prise en compte du contexte plurilingue et pluriethnique dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire en français langue seconde.

Cadre théorique

Tout d'abord, définissons les concepts clés qui sont mobilisés dans les différentes études retenues pour cette revue. Selon Stern (1983), le concept de langue première (L1) regroupe à la fois la langue dominante, c'est-à-dire celle pour laquelle un usager a le plus d'aisance ou celle qu'il utilise le plus souvent, ainsi que la langue

maternelle, c'est-à-dire celle qui a été acquise dans la petite enfance. Le concept de langue seconde (L2), quant à lui, se distingue de la L1 par la chronologie de son acquisition ou encore par le niveau de compétence atteint par le locuteur ou la fréquence d'utilisation par ce dernier.

Candelier (2012) définit les approches plurielles des langues et des cultures comme étant « des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs [...] variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2012, p. 6). À ce titre, Ballinger et ses collègues (2020) décrivent la pédagogie interlinguistique (PIL) comme une pédagogie se rattachant aux approches didactiques dites « plurielles » et s'appuyant sur les transferts des connaissances linguistiques entre les différentes langues du répertoire d'un apprenant (Ballinger et al., 2020). Pour les auteures, le transfert s'appuie sur l'hypothèse d'interdépendance de Cummins (1981), qui inclut les compétences en littératie dans la notion de transfert. Ameur-Amokrane (2009) abonde dans le même sens quant à la notion de transférabilité des compétences acquises en langue maternelle à la langue seconde (L2). En effet, l'auteure avance que plus l'enseignement des processus d'écriture sera poussé en langue maternelle, plus l'apprenant parviendra à la maîtrise de l'écriture en L2. Cette dernière aborde aussi un changement de perspective nécessaire quant à la place de l'orthographe dans le processus d'écriture en s'appuyant sur l'utilisation du métalangage — défini par Thibeault et Maynard (2022) comme étant la terminologie utilisée pour parler de la langue — par les apprenants. Ainsi, elle mentionne que le raisonnement des élèves sur les formes qu'ils produisent leur permet de développer leur métalangage et leur capacité à l'utiliser (Ameur-Amokrane, 2009).

L'ouvrage de Lefrançois et ses collègues (2018) présente les fondements didactiques pour l'enseignement de la langue à partir de la littérature jeunesse et le développement de la compétence à écrire au primaire (chapitre 1), ainsi que les effets de ce type d'enseignement sur l'enseignement et l'apprentissage (chapitre 3). Bien que cet ouvrage ne porte pas spécifiquement sur les approches plurielles ni sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire du français langue seconde en contexte plurilingue, ces chapitres abordent l'utilisation de la littérature jeunesse pour créer des contextes authentiques d'enseignement, pour alimenter la réflexion métalinguistique et pour effectuer des transferts de connaissances. Ainsi, l'ouvrage de Lefrançois et al. (2018) sous-tend l'article de Thibeault et Quevillon Lacasse (2019), qui vise à démontrer la pertinence de l'utilisation des réseaux littéraires dans l'enseignement de la grammaire française — cette fois, dans une perspective plurilingue. Un réseau littéraire grammatical est constitué d'œuvres de littérature jeunesse regroupées en fonction de la similitude ou de la complémentarité des concepts grammaticaux qui y sont observés (Thibeault et Quevillon Lacasse, 2019). Par ailleurs, l'article de Thibeault et Quevillon Lacasse (2019) fait écho à celui de Ballinger et al. (2020), par une exemplification des transferts interlinguistiques pouvant être effectués en classe de langue. Il appuie aussi Blain et al. (2018), qui se penchent sur l'enseignement de l'écriture en milieu francophone minoritaire, dans l'idée de créer des activités contextualisées et authentiques.

La présente revue de littérature vise à répondre à la question suivante : comment le contexte plurilingue et pluriethnique du Québec et de l'Ontario est-il pris en compte dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire en français langue seconde (FL2) ? Pour ce faire, nous analyserons et mettrons en relation cinq études empiriques prenant place dans des classes de FL2 dans ces deux provinces et abordant différents aspects de la prise en compte du plurilinguisme dans l'enseignement de la grammaire. Ces études ont été choisies puisqu'elles mettent de l'avant la notion de transfert des compétences langagières que nous venons d'aborder, ainsi que la nécessité de créer des contextes authentiques d'apprentissage. De plus, elles touchent différentes stratégies d'apprentissage et pratiques d'enseignement de la grammaire en FL2 qui traduisent, selon nous, la prise en compte du contexte plurilingue et pluriethnique du Québec et de l'Ontario par les enseignants, et ce qu'en disent les chercheurs. Elles rassemblent des apprenants du primaire, du secondaire et de l'université. La motivation derrière le choix de ces études, menées auprès de populations d'apprenants variées, était d'entamer un portrait des stratégies d'apprentissage et pratiques d'enseignement de la grammaire en FL2 mises en œuvre au Québec et en Ontario et de ce qu'en dit la recherche. Il s'agit d'une première étape d'exploration de ce sujet, qui nous mènera, éventuellement, à l'approfondir et à le circonscrire.

Les étapes d'analyse, après une lecture approfondie des textes, consistent en la rédaction d'une synthèse et d'un compte-rendu critique des études, puis en une prise de notes compilant les informations pertinentes au regard de notre question de recherche et des autres sources retenues. Notre analyse est divisée en quatre ensembles. Les trois premiers représentent les concepts mis de l'avant dans les études qui y sont présentées, soit les stratégies d'apprentissage de l'orthographe grammaticale, la rétroaction corrective et un dispositif plurilingue pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale. Le quatrième ensemble regroupe deux

études présentant des pratiques déclarées de personnes enseignantes. Nous ferons un résumé des points principaux de chacune des études, en soulignant les questions soulevées, puis conclurons avec quelques pistes amenées par ces études, et qui orienteront nos travaux futurs.

Revue des études empiriques

Les stratégies d'apprentissage de l'orthographe grammaticale

Morin (2021) rend compte d'une étude quantitative quasi expérimentale à devis descriptif comparatif. Dans cette étude menée au Québec, l'auteure analyse un éventuel lien entre les langues apprises par des plurilingues et les stratégies d'apprentissage de la grammaire (SAG) utilisées. Un total de 31 participants, tous étudiants à l'Université Laval (ville de Québec), ont été recrutés pour cette étude, soit 14 bilingues français-anglais et 17 plurilingues possédant l'anglais comme L2 et l'espagnol ou l'allemand comme L3. L'outil de collecte de données était le questionnaire *Grammar Learning Strategies Inventory* (GLSI) de Pawlak (2018), qui utilise l'échelle de Likert pour représenter la fréquence d'utilisation des SAG. L'outil GLSI de Pawlak divise les SAG en quatre catégories, soit les stratégies métacognitives, les stratégies affectives, les stratégies sociales et les stratégies cognitives (Morin, 2021).

Après avoir rapporté les résultats, Morin (2021) affirme qu'il n'y a pas de « différences significatives entre l'utilisation des SAG des bilingues et des plurilingues, des SAG de la L2 et de la L3 des plurilingues, et des SAG des L3 des plurilingues » (Morin, 2021, p. 75). Toutefois, elle mentionne que les apprenants ont rapporté utiliser beaucoup les SAG, tant dans leur L2 que dans leur L3. Elle conclut donc que les stratégies d'apprentissage sont incontournables pour l'acquisition d'une langue. L'étude de Morin (2021) soutient ainsi un des constats de Ballinger et al. (2020), à savoir que les transferts s'effectuent non seulement de la L1 à la L2, mais également entre toutes les langues des apprenants. Par ailleurs, l'auteure avance que les stratégies d'apprentissage doivent être enseignées afin de soutenir l'acquisition d'une langue, grâce, entre autres, à l'autonomie des apprenants que permettent ces stratégies. Ces implications pédagogiques sous-tendent les autres études répertoriées dans cet article, puisque les stratégies d'apprentissage englobent l'utilisation du métalangage, la capacité à effectuer des transferts linguistiques et la capacité à réaliser des manipulations syntaxiques, stratégies qui seront abordées dans les sections qui suivent.

Quant aux limites de cette étude, Morin (2021) mentionne, entre autres, l'instrument de recherche, soit le questionnaire GLSI, qui est inspiré du Strategy Inventory for Language Learning (SILL) d'Oxford (1990), une taxinomie des stratégies d'apprentissage des langues grandement critiquée. D'ailleurs, le questionnaire a été validé auprès d'étudiants universitaires se spécialisant en anglais ou autres langues étrangères uniquement (Pawlak, 2018), ce qui n'est pas le cas des participants de cette étude. De plus, les participants à cette étude ont rempli un questionnaire GLSI par langue, ce qui nuit à la conception des langues maîtrisées comme faisant partie d'un seul système linguistique (Griffiths et Cansiz, 2015). Finalement, les participants ont des profils hétérogènes : on observe des écarts entre les niveaux de compétences en L2 et en L3 (pour un même participant, mais aussi entre la L2 des bilingues et la L3 des plurilingues).

La rétroaction corrective

Dans une étude mixte à devis corrélational descriptif, Ammar (2019) cherchait à examiner l'effet de la rétroaction corrective (RC) « sur la précision langagière, le développement de la compétence à écrire et l'apprentissage du français langue seconde, et ce, en croisant plusieurs variables modératrices » (Ammar, 2019, p. 7). Elle définit la RC comme une pratique dans laquelle l'enseignant amène l'apprenant à remarquer l'écart entre la forme produite et la norme de la langue cible (Carroll et Swain, 1993) afin de l'aider à réparer son erreur (Bitchener et Storch, 2016). Trois objectifs sont poursuivis. Le 1^{er} objectif est relatif à la comparaison des effets de trois techniques rétroactives écrites : la RC directe, la RC indirecte par soulignement et la RC indirecte par soulignement avec indice métalinguistique. La rétroaction corrective est dite directe lorsque la forme appropriée est indiquée à l'apprenant, tandis qu'elle est dite indirecte lorsqu'elle est plutôt un incitatif à l'autocorrection. La chercheuse a ciblé deux types de RC indirecte : la première ne consiste qu'à souligner l'erreur afin d'y porter l'attention de l'apprenant, tandis que la seconde comprend à la fois le soulignement de l'erreur et l'écriture d'indices métalinguistiques servant à fournir des informations explicites sur l'erreur et la façon de la réparer. Les 2^e et 3^e objectifs relèvent de la comparaison des effets de la révision individuelle et de la révision collaborative et de l'investigation des effets du niveau de

compétences sur le type d'erreurs commises. Cette étude quasi expérimentale est réalisée au Québec, auprès de deux commissions scolaires de langue anglaise de la région de Montréal et de la Montérégie. Cinq classes de français langue seconde de deuxième cycle du secondaire ont participé à l'étude, pour un total de 80 apprenants ayant pris part à l'ensemble des tests (trois tâches de rappels de texte) et à un minimum de deux tâches de l'intervention expérimentale. Cette dernière était basée sur des enregistrements des interactions entre pairs lors de la révision collaborative de trois autres tâches de rappels de texte (Ammar, 2019).

Cette étude nous intéresse tout particulièrement en raison de ses retombées et de ses différents résultats portant sur la rétroaction corrective en contexte d'enseignement-apprentissage du français L2. En effet, l'auteure conclut, en réponse au 1^{er} objectif, qu'« [à] court terme, la rétroaction indirecte, avec ou sans indice métalinguistique, favorise les plus grands gains en termes de précision langagière en écriture en L2 » (Ammar, 2019, p. 15). La RC indirecte est donc plus efficace que la rétroaction corrective directe. L'étude permet aussi de conclure que « [l'] indice métalinguistique rend la RC plus explicite, maximisant de la sorte les gains en précision langagière » (Ammar, 2019, p. 16). En ce qui a trait au 2^e objectif, l'étude permet de conclure que la révision collaborative des élèves avec leurs pairs mène à une plus grande proportion de détection et de réparation d'erreurs, de même qu'à la réparation d'erreurs plus complexes. De plus, Ammar (2019) mentionne que « [I]l dialogue collaboratif favorise l'apprentissage de la langue cible puisqu'il [offre entre autres] des opportunités de réflexion sur l'usage de la langue [et] promeut le recours à la métalangue pour expliquer un phénomène langagier ou justifier une suggestion de modification » (Ammar, 2019, p. 18). Ainsi, les bénéfices de la révision collaborative sont doubles. Enfin, relativement au 3^e objectif, Ammar (2019) conclut, entre autres, que plus les compétences langagières des apprenants sont développées, plus la RC indirecte avec indice métalinguistique est bénéfique pour leurs apprentissages, ce qui appuie la notion de transférabilité des compétences définie par Ballinger et ses collègues (2020) et Ameur-Amokrane (2009).

L'étude d'Ammar (2019) rejoint celle de Blain et al. (2018), dont la quatrième question porte sur la rétroaction et la correction des erreurs. En effet, Blain et al. (2018) proposent une méthode de rétroaction verbale par les pairs ainsi qu'une méthode de rétroaction corrective par l'enseignante, qui consiste à donner de la rétroaction spécifique sur les aspects communicatifs et sur la grammaire du texte dans un premier temps, puis à corriger la grammaire de la phrase dans un second temps. Cette méthode de rétroaction est abordée dans une visée d'engagement de l'élève en tentant d'écartier le caractère artificiel de la production écrite en contexte de français L2, et qui plus est, en contexte minoritaire. Blain et al. (2018) rejoignent Ammar (2019) dans la proposition d'une approche inductive, ou encore, d'une RC indirecte, qui rend l'élève plus actif dans sa correction, puisqu'il doit lui-même trouver la bonne réponse. Cela contribue à la mémorisation des règles d'accord grammaticales (Blain et al., 2018). Les auteurs mentionnent aussi l'aspect motivationnel de la rétroaction verbale par les pairs, ce qui renforce les conclusions d'Ammar (2019).

Finalement, Ammar (2019) mentionne que le fait que la recherche porte sur l'effet absolu des techniques de rétroaction, plutôt que sur leurs seuils d'efficacité selon « l'effet modérateur de variables propres à l'apprenant » (Ammar, 2019, p. 21) fait partie des limites de l'étude. En effet, les apprenants et leur niveau d'apprentissage influencent grandement l'effet des techniques de rétroaction. L'étude de l'effet absolu de ces techniques constitue, dans une certaine mesure, une abstraction ne pouvant s'appliquer à la réalité.

Un dispositif plurilingue pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale

Maynard et al. (2020) présentent une recherche quantitative à devis descriptif comparatif, qui avait pour objectif d'étudier les effets d'un dispositif « plurilingue » d'enseignement de l'orthographe grammaticale (OG) sur les apprentissages d'élèves bi/plurilingues et de les comparer avec les effets d'un dispositif « monolingue » et ceux des pratiques d'enseignement de l'OG habituelles. Cette étude quasi expérimentale regroupait 195 élèves de première secondaire d'une école située en milieu pluriethnique et plurilingue à Montréal. Trois groupes ont été formés à l'aide de ces participants. Le premier groupe expérimental était soumis au dispositif « plurilingue » d'enseignement de l'OG élaboré par les chercheuses. Ce dispositif inclut à la fois « des dictées métacognitives, une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe et des approches plurilingues » (Maynard et al., 2020, p. 341). Le deuxième groupe expérimental était soumis à un dispositif « monolingue » de l'enseignement de l'OG, c'est-à-dire que ce dispositif reprenait les deux premiers items relatifs au dispositif « plurilingue » nommés précédemment, mais en français seulement. Finalement, le troisième groupe était le groupe contrôle, qui se voyait soumis aux pratiques habituellement

utilisées par l'enseignante dans son enseignement de l'orthographe. Ces pratiques n'incluent aucun des éléments mis en application dans le dispositif « plurilingue ».

Cette recherche analyse les effets de la mise en application de dictées métacognitives, d'une approche intégrée de l'enseignement de l'orthographe grammaticale et des approches plurilingues. Les résultats soutiennent la pertinence des approches plurilingues dans l'enseignement de l'orthographe grammaticale française dans le milieu plurilingue québécois. Maynard et al. (2020) explicitent cette approche comme étant une alternance entre séances de production écrite et séances de travail orthographique, ce qui permet aux élèves d'actualiser leurs connaissances dans un contexte de communication authentique (Allal et al., 2001). En conclusion, les auteures constatent que les dispositifs, qu'ils soient plurilingues ou monolingues, soutiennent davantage le développement des compétences en OG française que les pratiques habituelles d'enseignement, grâce à la mise en œuvre d'une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe et de dictées métacognitives. De plus, elles avancent que lorsque ces deux pratiques sont arrimées, les apprentissages sont favorisés, en partie grâce au contexte authentique d'écriture déployé par l'approche intégrée. Elles constatent aussi que le dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG expérimenté semble davantage ancrer les apprentissages des élèves dans la durée que le dispositif monolingue. Une des hypothèses formulées pour expliquer cette différence est que le dispositif plurilingue permet davantage le développement de leurs capacités métalinguistiques. Les auteures supposent donc qu'une corrélation est possible entre le développement des capacités métalinguistiques et la durabilité des apprentissages. Elles justifient d'autre part ces résultats par un plus grand engagement des élèves dans leurs apprentissages grâce aux approches plurilingues étant incluses au dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG.

À titre de limites de cette étude, les auteures mentionnent la généralisation des résultats plus ou moins possible, en raison d'une population d'élèves très hétérogène et du fait qu'ils portent uniquement sur les formes orthographiques produites et leur contexte. De plus, il est observé un biais relatif au temps accordé à l'enseignement dans les deux groupes expérimentaux. Ce temps a été largement supérieur à celui accordé à l'enseignement fait dans le groupe contrôle. Cependant, il est possible de croire que le temps accordé à ce dernier groupe est représentatif des pratiques habituellement mises en place.

Les pratiques déclarées des personnes enseignantes

Thibeault et Maynard (2022) ont quant à eux mené une recherche qualitative descriptive et exploratoire ayant pour but de documenter, par le biais d'entretiens individuels, les pratiques déclarées de 23 personnes enseignantes du Québec et de l'Ontario qui utilisent les approches plurilingues dans leur enseignement grammatical. La question de recherche de cette étude visait à connaître comment ces personnes enseignantes utilisaient le métalangage et les manipulations syntaxiques de façon plurilingue dans leur enseignement de la grammaire française. Mentionnons que les manipulations syntaxiques sont un outil qui permet à l'élève de mettre en relief les propriétés syntaxiques d'une unité linguistique (Boivin et Pinsonneault, 2008). Elles regroupent le déplacement, le remplacement, l'ajout et l'effacement d'une unité linguistique. Thibeault et Maynard (2022) indiquent que lorsque les manipulations syntaxiques sont utilisées de concert avec le métalangage, elles permettent aux apprenants de participer à des conversations métalinguistiques, de formuler des hypothèses et de proposer des arguments (Chartrand, 2013). Cette citation appuie les retombées possibles de l'utilisation de ces deux stratégies d'apprentissage sur l'enseignement grammatical. Elle s'appuie toutefois seulement sur l'utilisation de ces stratégies dans la langue de scolarisation des apprenants. Cette étude est complémentaire à celle de Maynard et al. (2020), puisqu'elle se penche sur deux aspects implicitement pris en compte dans le dispositif plurilingue conçu et testé pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale. En effet, Maynard et al. (2020) indiquent qu'« [a]u terme de recherches impliquant la mise en œuvre de dictées métacognitives, les chercheurs constatent les progrès des élèves en contexte de dictée et de production écrite, au primaire comme au secondaire [et que] ces progrès se manifestent tout particulièrement lorsqu'une place centrale est accordée au métalangage et aux manipulations syntaxiques lors des dictées » (Maynard et al., 2020, p. 338). En d'autres termes, l'efficacité du dispositif plurilingue mis en œuvre par ces auteures s'appuie sur l'utilisation du métalangage et des manipulations syntaxiques. Par ailleurs, ces deux pratiques, lorsqu'elles sont utilisées dans une visée plurilingue, rejoignent le septième constat fait par Ballinger et al. (2020) quant à la pédagogie interlinguistique : « lorsque les apprenants sont conscients des structures similaires et différentes entre les langues, ils sont davantage susceptibles de recourir au transfert », et vice-versa (Ballinger et al., 2020, p. 281). La différence majeure entre l'étude de Thibeault et Maynard (2022) et l'étude de Maynard et al. (2020) est que la première

documente les pratiques des enseignants, tandis que la seconde documente les effets sur les apprentissages des élèves.

Plusieurs autres études soutiennent l'utilisation du métalangage et des manipulations syntaxiques dans plusieurs langues. On peut, à titre d'exemple, citer l'étude de cas de Gauvin et Thibeault (2016) qui propose la didactique intégrée des langues comme cadre d'enseignement. Ce cadre s'appuie sur les capacités métalinguistiques des élèves et tient compte de leur plurilinguisme, tout en contribuant à le développer. De même, dans une étude de 2022, Thibeault et ses collègues ont décrit les pratiques plurilingues et plurinormatives d'enseignement grammatical de trois enseignantes de français en Ontario. Entre autres pratiques recensées dans cette étude de cas, se trouvent les dictées métacognitives et les manipulations syntaxiques, pratiques émanant du cadre théorique de la grammaire nouvelle.

Au terme de cette étude, Thibeault et Maynard (2022) concluent que quelques enseignantes seulement ont rapporté avoir mobilisé les connaissances métalinguistiques de leurs apprenants et utilisé les manipulations syntaxiques de façon plurilingue. Toutefois, ce sont surtout l'anglais et le français qui sont utilisés ; peu de liens sont faits avec les autres langues des apprenants, alors que les enseignants se trouvent dans un contexte fortement multilingue. En conclusion, les résultats de cette étude démontrent que peu de participants de l'échantillon utilisent les manipulations syntaxiques et le métalangage dans une visée plurilingue, ce qui semble indiquer un besoin de formation initiale et continue des enseignants appelés à enseigner la grammaire en milieu plurilingue quant aux approches plurielles.

Larouche (2018) s'est elle aussi penchée sur les pratiques déclarées d'enseignants, mais en milieu minoritaire uniquement (en Ontario), contrairement à l'étude de Thibeault et Maynard (2022), qui se tenait à la fois en contexte minoritaire (Ontario) et en contexte majoritaire (Québec). Il s'agit d'une étude qualitative interprétative prenant appui sur des études de cas. La collecte de données s'est effectuée auprès de 7 participants enseignant auprès d'élèves de 7^e et de 8^e année, qui ont répondu à un questionnaire et qui se sont prêtés à un entretien semi-dirigé. Bien que trois objectifs étaient poursuivis par cette étude, nous nous intéressons surtout au 3^e, qui consistait à « documenter la prise en compte des divers répertoires langagiers des apprenants, dans les pratiques pédagogiques d'enseignants œuvrant auprès d'élèves âgés de 12 et 14 ans dans une école francophone de l'Ontario » (Larouche, 2018, p. 48).

L'auteure mentionne dans la discussion que les enseignants semblent avoir peu d'outils pour répondre aux défis posés par le contexte sociolinguistique des élèves. Quant à la réponse au 3^e objectif de recherche, l'auteure indique : « [n]ous avons peu observé dans les pratiques d'enseignement des dispositifs qui s'apparentent aux approches plurielles, mis à part l'enseignement simultané des constituants de la phrase dans le cours de français et d'anglais » (Larouche, 2018, p. 128). Ainsi, l'auteure conclut que les enseignants s'autorisent peu à faire des liens entre les langues des élèves, en raison du rôle de protection de la langue de la minorité qu'endorssent les écoles francophones. Ce constat semble être particulier au contexte minoritaire de l'Ontario, où la langue officielle est l'anglais, et où le bassin francophone est statistiquement moindre que le bassin anglophone. Finalement, Larouche (2018) formule plusieurs recommandations destinées aux enseignants, dont celle de valoriser, en plus des diverses langues des répertoires langagiers des élèves, les différentes variétés de français, et ce, dans le but de contrer l'insécurité qu'ils peuvent ressentir quant à leurs pratiques langagières (Larouche, 2018). Cette recommandation rejoint les propos de Blain et al. (2018), dont l'étude avait aussi lieu en Ontario, et accordait une large place à l'insécurité linguistique des apprenants dans les facteurs influençant la motivation à apprendre l'écriture. Dagenais (2017) ajoute aussi à la discussion sur le rapport de force entre les langues en milieu minoritaire, par l'étude des tensions observées lors de l'enseignement des littératies plurielles.

L'étude de Larouche (2018) et l'étude de Thibeault et Maynard (2022) sont des études de cas. Il s'agit d'un devis qui ne permet pas de généraliser les résultats (Gagnon, 2012). Larouche mentionne aussi parmi les limites de son étude la non-représentativité de l'échantillon, puisqu'il a été constitué au sein d'un seul conseil scolaire de l'Ontario.

Conclusion

En conclusion, pour répondre à la question *Comment le contexte plurilingue et pluriethnique est-il pris en compte dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire en français langue seconde ?*, nous avons mis en relation cinq études empiriques gravitant autour de ce thème. Ces études soutiennent les articles présentés dans notre cadre théorique, mais pas nécessairement sous l'angle des approches plurielles. Par exemple, elles

appuient la nécessité pour les apprenants d'utiliser les stratégies d'apprentissage pour l'acquisition d'une langue en général et l'apport de la rétroaction corrective indirecte, avec ou sans indice métalinguistique. Toutefois, plus de gains sont réalisés lorsque la RC contient des indices métalinguistiques (Ammar, 2019), et un dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG ancre davantage les apprentissages dans la durée qu'un dispositif monolingue, entre autres, grâce à un plus grand développement des capacités métalinguistiques, selon l'étude de Maynard et al. (2020). Cependant, les deux études ayant documenté des pratiques d'enseignants révèlent que peu d'entre eux utilisent des manipulations syntaxiques et du métalangage dans une visée plurilingue, de même que des dispositifs s'apparentant aux approches plurielles. Toutefois, Thibeault et Maynard (2022) et Larouche (2018) formulent des pistes de solution, qui rejoignent les constats faits dans les études de Morin (2021), d'Ammar (2019) et de Maynard et al. (2020), soit le besoin de formation initiale et continue des enseignants appelés à enseigner la grammaire en milieu plurilingue quant aux approches plurielles, ainsi que la nécessité de « valoriser [en milieu minoritaire] les variétés de français qui s'éloignent de la norme au même titre que les diverses langues qui composent les répertoires langagiers de leurs élèves » (Larouche, 2018, p. 132). Plus largement, la piste de solution réside, à notre avis, dans la sensibilisation des personnes enseignantes et futures enseignantes et enseignants aux bénéfices rendus possibles par l'utilisation des approches plurielles dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire en contexte plurilingue et pluriethnique, et ce, dans une visée de rendre les milieux d'enseignement plus inclusifs par la sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle, de même que de soutenir les apprentissages des élèves possédant un bagage linguistique riche et varié. Enfin, parmi l'ensemble des stratégies d'apprentissage de l'orthographe grammaticale présentées dans le présent article, il serait intéressant d'analyser lesquelles sont les plus pertinentes à utiliser dans une perspective plurilingue, et quels outils ou dispositifs immédiatement utilisables nous pourrions élaborer afin de permettre aux personnes enseignantes de les mettre en œuvre efficacement.

RÉFÉRENCES

- Allal, L., Bétrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- Ameur-Amokrane, S. (2009). Apprentissage de l'écriture en contexte plurilingue : Problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe, *Synergies Algérie*, 6, 71-78.
- Ammar, A. (2019). *La rétroaction corrective en écriture en L2 : effets de la technique, du niveau de l'apprenant, du genre et du type de l'erreur*. Fonds de recherche du Québec — Société et culture. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/4026657>.
- Ballinger, S., Lau, S.M.C. et Quevillon Lacasse, C. (2020). Pédagogie interlinguistique : exploiter les transferts en classe. *La revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 278-292.
- Bitchener, J. et Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Multilingual Matters.
- Blain, S., Cavanagh, M. et Cammarata, L. (2018). Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire : comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique ? *Revue canadienne de l'éducation*, 41(4), 1105–1131.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008). *Grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Beauchemin et Chenelière Éducation.
- Candelier, M. (2012). *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures — Compétences et ressources*. Éditions du Conseil de l'Europe. [CARAP-FR.pdf \(ecml.at\)](http://www.ecml.at/CARAP-FR.pdf)
- Carroll, S. et Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in second language acquisition*, 15(3), 357-386.

- Chartrand, S.-G. (2013). *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte* (2^e éd.). Chenelière.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans California office of bilingual bicultural education (éd.), *Schooling and language minority students: a theoretical framework* (p. 3-49). Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California University, Los Angeles.
- Dagenais, D. (2017). Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 45(2), 5-21. <https://doi.org/10.7202/1043526ar>
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gauvin, I. et Thibeault, J. (2016). Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scolagram — Revue de didactique de la grammaire*, (2), 1-18. ffhalshs-01633308
- Griffiths, C. et Cansiz, G. (2015). Language learning strategies: An holistic view. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 473-493. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.3.7>
- Larouche, L. (2018). *Pratiques déclarées d'enseignants de l'intermédiaire en contexte minoritaire, plurilingue et pluriethnique relativement à l'enseignement de la grammaire* [mémoire de maîtrise inédit]. Université d'Ottawa.
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2018). *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse : fondements et activités pour soutenir la compétence à écrire au primaire*. Chenelière Éducation.
- Maynard, C., Armand, F. et Brissaud, C. (2020). Un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française pour favoriser les apprentissages d'élèves bi/plurilingues au secondaire. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 335-355. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-063>
- Morin, E. (2021). *Stratégies d'apprentissage de la grammaire chez des apprenants de L2 et de L3* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle and Heinle.
- Pawlak, M. (2018). Grammar learning strategy inventory (GLSI): Another look. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 351-379. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.8>
- Statistique Canada. (2021). *Recensement de la population de 2021*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-fra.cfm?MM=1>
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University press.
- Thibeault, J. et Maynard, C. (2022). Quand les enseignants de français utilisent le métalangage et les manipulations syntaxiques dans plusieurs langues. *La Revue de l'AQEFLS*, 35(1), 1-12. <https://doi.org/10.7202/1095063ar>
- Thibeault, J., Maynard, C. et Boisvert, M. (2022). Exploration de pratiques plurilingues et plurinormatives pour enseigner la grammaire en Ontario francophone. *Éducation et francophonie*, 50(3), 1-19. <https://doi.org/10.7202/1091117ar>
- Thibeault, J. et Quevillon Lacasse, C. (2019). Trois modalités de réseaux littéraires pour enseigner la grammaire en contexte plurilingue. *Cahiers de l'ILOB*, 10, 291-310.