

Critique de l'ouvrage *Making the transition to classroom success: Culturally responsive teaching for struggling language learners* de DeCapua et Marshall (2013)

Shanie Gaudet, Université Laval, Canada

Résumé : Cette critique examine l'ouvrage « *Making the transition to classroom success: Culturally responsive teaching for struggling language learners* » rédigé par Andrea DeCapua et Helaine W. Marshall. Ce livre explore les défis auxquels font face certain.e.s adolescent.e.s et adultes immigré.e.s dans leur apprentissage d'une langue seconde et lorsqu'ils.elles doivent s'adapter au système éducatif occidental. À travers le modèle *Mutually Adaptive Learning Paradigm* (MALP), les autrices proposent des stratégies pédagogiques adaptées qui intègrent les modes d'apprentissage des apprenant.e.s tout en leur permettant d'acquérir les compétences académiques nécessaires à leur réussite scolaire.

Mots-clés : critique de livre; enseignement d'une langue seconde; enseignement interculturel; stratégie pédagogique

Abstract: This book review examines the book “*Making the transition to classroom success: Culturally responsive teaching for struggling language learners*” written by Andrea DeCapua and Helaine W. Marshall. This book explores the challenges that immigrants teenagers and adults may face in their second language learning and in their adaptation to the Western formal education system. Through the *Mutually Adaptive Learning Paradigm* (MALP), the authors suggest adapted teaching strategies that integrate learners’ ways of learning while enabling them to acquire the academics competencies that are mandatory for their academic success.

Keywords: book review; second language teaching; intercultural teaching; teaching strategy

De nombreuses personnes immigrantes, qu'elles soient adultes ou adolescentes, doivent relever un triple défi : développer pour la première fois des compétences en lecture/écriture et des habiletés scolaires tout en s'intégrant à leur société d'accueil et en apprenant une langue seconde (L2) avec laquelle elles sont souvent peu familières (Vinogradov et Bigelow, 2010). Pour y parvenir, elles doivent apprendre ce que Decapua et Marshall (2015) appellent le « métier d'élève ». Cela implique de développer des compétences essentielles à la réussite scolaire en Occident, telles que tenir un crayon, lire et écrire ou encore utiliser un ordinateur. Elles doivent également adopter des comportements indispensables dans un cadre scolaire formel, comme lever la main avant de parler, arriver à l'heure ou demander la permission pour sortir de la classe. Ces aptitudes, loin d'être universelles ou innées, ne sont pas systématiquement développées dans toutes les cultures. Pour soutenir ces personnes apprenantes, des cours combinant alphabétisation et développement des compétences communicationnelles en L2 sont proposés, notamment en Amérique du Nord, en Europe et en Australie. Cependant, ces formations ne tiennent pas toujours pleinement compte de l'ampleur des défis auxquels ces personnes sont confrontées.

Dans leur ouvrage intitulé *Making the transition to classroom success: Culturally responsive teaching for struggling language learners*, DeCapua et Marshall (2013) examinent les défis auxquels font face les adolescent.e.s et les adultes apprenant une L2 lorsque leurs expériences éducatives et leur bagage culturel diffèrent de ceux de leur société d'accueil. Formulé autrement, les autrices mettent en lumière les difficultés que ces apprenant.e.s rencontrent dans les environnements éducatifs occidentaux. Le livre s'adresse aux enseignant.e.s qui œuvrent auprès de ce type d'apprenant.e.s.

Le premier chapitre, intitulé *Culture and learning*, examine les liens entre culture et apprentissage. Les autrices distinguent deux modèles d'apprentissage : l'apprentissage informel, plus courant dans les cultures où l'accès à une éducation institutionnalisée est limité, et l'apprentissage formel, prédominant dans les sociétés occidentales. L'apprentissage informel se concentre sur des tâches quotidiennes ayant une utilité immédiate (p. ex., s'occuper du bétail) tandis que l'apprentissage formel prépare les individus en leur inculquant des compétences pour l'avenir (p. ex., apprendre à écrire). Les autrices conceptualisent ces deux modèles d'apprentissage comme un continuum. Elles insistent sur l'importance, pour les enseignant.e.s, de reconnaître ces modèles d'apprentissage et d'adapter leur pédagogie en conséquence. L'objectif central du chapitre est de sensibiliser les enseignant.e.s à l'importance de cette flexibilité pour favoriser une expérience éducative plus inclusive et efficace.

Le deuxième chapitre, intitulé *The intercultural communication framework*, présente un cadre de communication interculturelle fondé sur trois principes clés : « (1) établir et maintenir une relation, (2) identifier et s'adapter à la fois aux priorités du système éducatif et de l'apprenant.e et (3) établir des liens entre ce qui est familier et ce qui est nouveau » (traduction libre, p. 14). Ce cadre, développé initialement par Marshall (1994), permet, d'une part, d'aider l'enseignant.e à s'engager dans des interactions réussies avec l'apprenant.e et, d'autre part, sert de fondement au modèle d'apprentissage *Mutually Adaptive Learning Paradigm* (MALP), qui est abordé dans le troisième chapitre.

Le troisième chapitre, intitulé *Overview of MALP*, présente le modèle MALP qui est au cœur de l'ouvrage. Ce modèle repose sur trois principes fondamentaux : (1) accepter les conditions spécifiques des apprenant.e.s en difficulté dans l'apprentissage d'une L2, (2) amener les apprenant.e.s à répondre aux exigences de l'éducation occidentale tout en respectant leur processus d'apprentissage et (3) concentrer les leçons sur des éléments issus du système occidental tout en utilisant un langage et des contenus familiers pour les apprenant.e.s. Par exemple, les apprenant.e.s seront amené.e.s dans leur parcours scolaire à réaliser des tâches décontextualisées, comme des dictées. Afin de les amener à être en mesure de réaliser ce type de tâche adéquatement, l'enseignant.e pourrait dicter un texte créé à partir des récits des apprenant.e.s de manière à s'assurer que le langage et le contenu sont familiers pour les apprenant.e.s. Enfin, le chapitre inclut une liste de vérification du modèle MALP, conçue pour guider les enseignant.e.s dans la mise en œuvre de ce modèle. Ce modèle fait écho à l'approche équilibrée de Vinogradov (2013), également développée auprès de cette population et qui propose pour sa part une approche équilibrée entre l'enseignement axé sur le code et celui axé sur le sens. Le modèle MALP se distingue toutefois de l'approche équilibrée, car contrairement à cette dernière, il ne propose pas de moduler son enseignement pour qu'il ressemble davantage aux tâches que l'apprenant.e aura à réaliser dans la vie de tous les jours, mais de le moduler en fonction de ce que l'apprenant.e est habitué.e de faire pour le moment.

Le quatrième chapitre, intitulé *Scaffolding academic ways of thinking and responding*, vise à expliquer comment soutenir les apprenant.e.s dans le développement progressif de la pensée académique, entendue comme une manière d'organiser et de comprendre le monde propre à l'éducation formelle occidentale. Les autrices décomposent cette pensée académique en plusieurs compétences essentielles, telles que la discussion, l'écriture et la passation d'examens. Le chapitre explore des stratégies pédagogiques permettant de guider les apprenant.e.s dans l'acquisition de ces compétences en respectant leur propre paradigme éducatif, tout en les aidant à s'adapter aux exigences académiques du système éducatif occidental, comme la réalisation de tâches décontextualisées.

Le cinquième chapitre, intitulé *Designing projects*, illustre comment appliquer le modèle d'apprentissage MALP dans le cadre de projets de classe. S'inscrivant dans la continuité des thèmes abordés tout au long de l'ouvrage, ce chapitre montre que l'approche par projet, lorsqu'elle suit le modèle MALP, permet de concilier les attentes scolaires occidentales avec les expériences antérieures des apprenant.e.s. À travers des exemples concrets de projets réalisés en salle de classe, les autrices exemplifient comment ces projets peuvent être conçus pour soutenir les apprenant.e.s tout en respectant leurs réalités culturelles et individuelles. Dans un premier exemple, une enseignante a choisi de baser son projet sur les dates d'anniversaire de ses élèves pour leur enseigner l'utilisation d'un calendrier. Ce projet a non seulement permis aux élèves de pratiquer les notions de date et de nombre, mais également d'aborder des aspects culturels, car dans certaines cultures, les anniversaires n'ont pas la même importance que dans les sociétés occidentales. Un autre exemple présente une enseignante qui a organisé un projet autour de l'expérience migratoire partagée par ses apprenant.e.s réfugié.e.s. En créant un sondage pour documenter les différentes façons dont les apprenant.e.s avaient traversé la rivière Mékong, une étape significative de leur parcours migratoire, l'enseignante a transformé une expérience commune en un projet éducatif. Comme pour le projet sur le calendrier, ce projet a permis aux apprenant.e.s de pratiquer le vocabulaire des dates, tout en leur offrant l'occasion d'explorer une dimension personnelle et émotive de leur histoire. Ainsi, ce chapitre fournit aux enseignant.e.s des stratégies pratiques pour enseigner des compétences académiques et linguistiques tout en tenant compte des réalités culturelles des apprenant.e.s. En insistant sur l'importance de la répétition et de la contextualisation pour la progression des apprentissages, les autrices montrent comment le modèle MALP peut être appliqué pour promouvoir un apprentissage durable et significatif, ce qui est crucial pour l'intégration des apprenant.e.s dans leur nouvelle société.

Le sixième chapitre, intitulé *Flipping the classroom*, propose la classe inversée comme une méthode efficace pour optimiser l'apprentissage des élèves en L2. En déplaçant l'apprentissage des concepts de base en devoir à faire à la maison, par le biais de vidéos ou d'autres ressources, cette approche libère le temps en classe pour favoriser les échanges, l'interaction et l'approfondissement des connaissances. Cela crée ainsi un environnement plus inclusif et adapté aux apprenant.e.s ayant des parcours diversifiés, leur permettant de prendre le temps nécessaire pour assimiler les concepts avant d'arriver en classe. Cette méthode permet aux élèves de progresser à leur rythme, tout en offrant un cadre plus interactif et collaboratif pendant les heures de classe. Les autrices montrent comment la classe inversée, en plus d'encourager une participation active, peut être particulièrement bénéfique pour les apprenant.e.s en L2, qui peuvent souvent éprouver des difficultés à suivre le rythme d'un enseignement traditionnel. Nous nous questionnons cependant sur les limites de la classe inversée. Dziubata (2020) souligne que l'apprentissage asynchrone n'est pas approprié à tous. Il nécessite motivation et habiletés académiques et informatiques. Il semble juste de se questionner à savoir si les apprenant.e.s dont on parle dans l'ouvrage ont ces habiletés. Malessa (2023), œuvrant justement auprès de ce type d'apprenant.e.s, souligne qu'ils.elles ne possèdent pas toujours le matériel informatique nécessaire, pas plus que les habiletés informatiques leur permettant le visionnement de vidéos ou la consultation de ressources pédagogiques comme les autrices de l'ouvrage proposent de le faire.

Le septième chapitre, intitulé *The MALP learning environment*, explore l'importance de l'aménagement physique de la classe pour soutenir l'apprentissage des élèves provenant de contextes d'apprentissage informel, en continuant d'appliquer le modèle MALP. Le chapitre illustre de manière concrète comment une disposition adéquate de la classe, combinée à des outils et à des supports visuels adaptés, peut renforcer l'autonomie des apprenant.e.s et favoriser leur confiance en soi, tout en créant un environnement propice à l'engagement et à la réussite. En soulignant l'impact de l'environnement physique sur le processus d'apprentissage, les autrices encouragent les enseignant.e.s à repenser l'organisation de leur classe pour qu'elle soit à la fois fonctionnelle et inclusive, répondant aux défis particuliers des apprenant.e.s en L2.

Le huitième et dernier chapitre, intitulé *Assessing the implementation of MALP*, revient sur les exemples et les concepts abordés dans les chapitres précédents. Son objectif principal est de fournir aux enseignant.e.s un cadre précis pour évaluer la mise en œuvre du modèle MALP. À cet égard, l'annexe propose une version détaillée de la rubrique de mise en œuvre du modèle MALP sous forme de tableau. Cette rubrique permet aux enseignant.e.s d'autoévaluer leur application du modèle MALP. Cette annexe conclut de manière pertinente cet ouvrage et confirme que ce dernier vise à être utilisé par des enseignant.e.s sur le terrain.

En conclusion, l'ouvrage *Making the transition to classroom success: Culturally responsive teaching for struggling language learners* de DeCapua et Marshall (2013) demeure d'une pertinence indéniable dans le contexte éducatif actuel, alors que la recherche didactique réalisée auprès d'adolescent.e.s et d'adultes en Lx se concentre davantage sur des personnes ayant fréquentées un système éducatif similaire à celui présent en Occident avant leur immigration. Les autrices, à travers le modèle MALP, offrent des stratégies pédagogiques adaptées pour répondre à la diversité des parcours d'apprentissage.

RÉFÉRENCES

- DeCapua, A. et Marshall, H.W. (2013). *Making the transition to classroom success: Culturally responsive teaching for struggling language learners*. The University of Michigan Press.
- DeCapua, A. et Marshall, H.W. (2015). Reframing the conversation about students with limited or interrupted formal education: From achievement gap to cultural dissonance. *NASSP Bulletin*, 99(4), 356-370. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1094382>
- Dziubata, Z. (2020). Distance English as a second language teaching in synchronous-asynchronous learning environment. *Pedagogical discourse*, 28, 7-12. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2020.28.01>
- Malessa, E. (2023). Technology-enhanced or technology-exhausted learning in adult migrant literacy education in Finland: Exploring teachers' experiences and views in pre-pandemic and pandemic times. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 7(2), 104-128. <https://doi.org/10.46328/ijtes.437>

Marshall, H.W. (1994). Hmong/English bilingual adult literacy project. *Final report of Research conducted under the National Institute for Literacy*, grant #X257A20457.

Vinodragov, P. (2013). Defining the LESLLA teacher knowledge base. *LESLLA symposium proceeding* 8. 9-24.

Vinodragov, P. et Bigelow, M. (2010). Using oral language skills to build on the emerging literacy of adult English learners. *CAELA network*. <https://www.cal.org/caelanetwork/pdfs/using-oral-language-skills.pdf>