

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

REPRÉSENTATIONS DES EFFETS DE L'APPRENTISSAGE DE L'ESPAGNOL (LÉ) SUR LA  
COMPÉTENCE EN FRANÇAIS (L1) : LE CAS D'ÉTUDIANTS QUÉBÉCOIS DU CÉGEP DE  
L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

PROJET DE RECHERCHE PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)

PAR  
VIRGINIE D. DE LA CHEVROTIÈRE

AVRIL 2017



# BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

## **Mise en garde**

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

## **Warning**

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue obtained the permission of the author to use a copy of this document for non-profit purposes in order to put it in the open archives Depositum, which is free and accessible to all.

The author retains ownership of the copyright on this document. Neither the whole document, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

*Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.*

*Al andar se hace camino  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.*

*Caminante no hay camino  
sino estelas en la mar...*

**Antonio Machado**

*Le mot « mer » et le mot « forêt »  
Et quelques autres mots fragiles  
Me semblaient des chemins faciles  
Pour aller vendre mes secrets  
De mon village vers la ville*

*Mais tous les chemins nous exilent  
Soit de demain, soit d'autrefois  
Les paysages qui défilent  
Nous font ressembler à des îles  
Qui n'ont pas encore fait leur choix*

*Un jour, se tenant immobile  
Le vrai voyageur s'aperçoit  
Que de ses pas, les plus utiles  
Le faisaient arriver chez soi*

**Gilles Vigneault**

## REMERCIEMENTS

Pour réaliser ce travail, j'ai dû faire preuve d'ardeur, de discipline, de patience et même d'amour et j'ai commencé à voir le monde à travers un cadre de perceptions transformé, grandi, dépassé. Mais surtout, j'ai été entourée de gens qui m'ont soutenue, nourrie d'espoir et de bienveillance et qui m'ont rappelé que « se hace camino al andar » (Antonio Machado), des gens sans qui ce travail n'existerait pas et je tiens à les remercier.

Merci à mon amoureux, Alexandre, merci d'avoir cru en moi et de continuer à le faire, merci pour ton accompagnement, ton écoute, ta patience et ton amour qui me poussent à me dépasser et à devenir une meilleure personne sur cette terre.

Merci à nos familles pour leur écoute et leur présence. Je remercie particulièrement mes parents, François de la Chevrotière et Chantal Dallaire, qui ont gentiment accepté de s'aventurer dans la dernière phase de correction avant le dépôt final.

Merci mille fois aux étudiants du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue qui ont participé à la collecte de données. Leur contribution généreuse en temps et leur partage spontané de leurs représentations m'ont insufflé un enthousiasme énorme ; les rencontrer a certainement été ma partie préférée du projet. De pouvoir entendre parler de ce sur quoi on a travaillé si fort et de voir que le projet peut vraiment signifier quelque chose pour des gens m'a rempli d'une énergie indescriptible. Merci !

Merci aux professeurs qui m'ont donné des cours dans le cadre de la maîtrise en éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, merci à Simon Collin et Pascal Grégoire qui ont bien voulu faire l'évaluation finale du rapport, merci aux étudiants de ma merveilleuse cohorte, merci à tous les professeurs du département d'éducation de l'UQAT et à Yvonne da Silveira, Lily Bacon, Véronique Paul et Sylvie Tanguay avec qui j'ai travaillé comme assistante de recherche à l'Unité de recherche, de formation et de développement en milieu inuit et amérindien (URFDEMIA). Merci aussi aux membres du groupe de cogestion des programmes de formation enseignante de Puvirnituk et Ivujivik avec qui j'ai l'honneur d'apprendre à travailler en

collaboration. Merci à vous tous et toutes, car les connaissances acquises par vos contacts et les expériences vécues à vos côtés ont grandement contribué à l'existence de ce projet.

Un merci spécial à Gisèle Maheux. Je te remercie de m'avoir permis de travailler à tes côtés sur mille projets concernant le développement et l'amélioration de l'éducation offerte aux inuit du Québec et aux mapuches du Chili. La passion de travailler avec les premiers peuples, le sentiment d'accomplir des actions qui répondent à des besoins réels, et ce, dans le respect et la collaboration, m'ont donné envie de suivre tes traces et de continuer le travail commencé. Merci infiniment Gisèle!

Et surtout, merci principalement et fondamentalement à ma directrice Glorya Pellerin et à ma co-directrice Maria-Lourdes Lira-Gonzales. Ces grandes femmes généreuses m'ont encadré de la meilleure façon qui soit. La route à leurs côtés a toujours réussi à trouver sa voie vers l'accomplissement, le soutien, la raison, l'écoute, la patience et la compréhension. Vous êtes inspirantes et vous donnez envie de marcher à vos côtés. Merci pour ce partage de connaissances et d'humanité !

Merci à tous ces gens qui m'ont inspirée et donnée le goût d'aller plus loin!

## TABLE DES MATIÈRES

|   | Page |
|---|------|
| LISTE DES FIGURES.....  | v    |
| LISTE DES TABLEAUX.....   | vi   |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGNES ET ACRONYMES.....                              | vii  |
| RÉSUMÉ.....   | 1    |
| INTRODUCTION.....   | 1    |
| CHAPITRE I  |      |
| PROBLÉMATIQUE.....  | 3    |
| 1.1 Contexte langagier francophone au Québec .....                            | 3    |
| 1.2 Contexte de l'apprentissage des langues au Québec.....                    | 5    |
| 1.2.1 L'apprentissage de nouvelles langues .....                              | 6    |
| 1.3 État de la situation de la politique langagière au Québec .....           | 7    |
| 1.3.1 Effets de la langue seconde (L2) sur la langue première (L1).....       | 8    |
| 1.3.2 Espagnol, langue étrangère .....  | 9    |
| 1.4 Question et objectif de recherche.....                                    | 11   |
| CHAPITRE II   |      |
| CADRE THÉORIQUE.....  | 13   |
| 2.1 Définitions : LM, L1, L2, LÉ.....   | 13   |
| 2.2 Les transferts langagiers dans les théories de l'apprentissage de L2..... | 14   |
| 2.2.1 Modèle cognitif de la relation entre la L1 et la L2.....                | 17   |
| 2.2.2 Effets de la langue seconde sur la première.....                        | 21   |
| 2.2.3 Rôle de la L1 dans les méthodes d'enseignement en L2.....               | 22   |
| CHAPITRE III  |      |
| MÉTHODOLOGIE.....   | 34   |
| 3.1 Type de recherche.....  | 34   |
| 3.2 Devis méthodologique : L'étude de cas .....                               | 35   |
| 3.2.1 Étapes de réalisation de l'étude de cas .....                           | 36   |
| 3.2.2 Échantillonnage : sélection du cas .....                                | 38   |
| 3.2.3 Profil des participants.....  | 38   |
| CHAPITRE IV   |      |
| PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....                             | 46   |
| 4.1 Représentations des compétences langagières en FL1 et en ELÉ.....         | 46   |
| 4.1.1 L1 : Français.....  | 46   |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 4.1.2 | LÉ : Espagnol .....  | 51  |
| 4.1.3 | Synthèse et interprétation .....   | 53  |
| 4.2   | Représentations du rôle de la L1 dans les méthodes d'enseignement-<br>apprentissage en LÉ .....                | 54  |
| 4.2.1 | Avantages et désavantages perçus de l'utilisation de la L1 dans l'enseignement-<br>apprentissage de la LÉ..... | 55  |
| 4.2.2 | Représentations des contextes favorables à l'utilisation de la L1<br>par l'enseignant en classe de LÉ .....    | 57  |
| 4.2.3 | Représentations de l'efficacité des stratégies utilisée pour l'apprentissage<br>en LÉ .....                    | 58  |
| 4.3   | Représentations des similarités et des différences entre la L1 et la LÉ .....                                  | 68  |
| 4.3.1 | Stratégies de traduction et de compréhension en lecture en ELÉ .....   | 68  |
| 4.3.2 | Représentations du rôle des parentés lexicales .....   | 70  |
| 4.3.3 | Représentations du rôle du système verbo-temporel.....   | 75  |
| 4.3.4 | Synthèse et interprétation .....   | 76  |
| 4.4   | Représentations des effets de l'apprentissage de la LÉ sur leur L1 .....                                       | 78  |
| 4.4.1 | Les effets bénéfiques, neutres et détériorants de l'apprentissage<br>de l'ELÉ sur le FL1 .....                 | 79  |
| 4.4.2 | Synthèse et interprétation .....   | 82  |
|       | CONCLUSION .....   | 85  |
|       | BIBLIOGRAPHIE .....  | 87  |
|       | ANNEXE A<br>CANEVAS D'ENTRETIEN .....  | 93  |
|       | ANNEXE B<br>FICHE DE CONSENTEMENT .....  | 97  |
|       | ANNEXE C<br>TEXTE EN ESPAGNOL .....  | 101 |
|       | ANNEXE D<br>GRILLE DE CATÉGORIES RESSORTIES DE L'ANALYSE DES DONNÉES .....                                     | 102 |

## LISTE DES FIGURES

| Figure   | Page |
|--|------|
| 2.1 Les combinaisons possibles de la relation cognitive de la L1 et L2 chez l'apprenant (Cook, 2003).....                            | 17   |
| 2.2 Le « continuum intégré » des possibles relations cognitives des systèmes langagiers dans l'esprit du locuteur (Cook, 2003) ..... | 20   |

## LISTE DES TABLEAUX

| Tableau   | Page |
|---|------|
| 2.1 Objectifs des méthodes d’enseignement en L2 et rôle de la L1 (Inspiré de Larsen-Freeman et Anderson, 2011).....                                 | 23   |
| 2.2 Types de congénères (Adapté de Masperi, 1996).....  | 27   |
| 2.3 Présentation contrastive des conjugaisons française et espagnole (Engler, 2010, p. 18).....   | 28   |
| 2.4 Processus de la formation et du fonctionnement des représentations sociales (Moscovici, 1976, p.107).....                                       | 29   |
| 3.3 Études de cas (tiré de Karsenti et Savoie-Zaej, 2011).....  | 35   |
| 3.2 Étapes de réalisation d’une étude de cas (Gagnon, 2000). ....   | 36   |
| 3.3 Profil des participants .....   | 39   |
| 3.4 Thèmes et numéros des questions de l’entretien semi-structuré.....  | 41   |
| 3.5 Phases de l’analyse de contenu (tiré de Wanlin, 2007).....  | 43   |
| 4.1 Représentations des compétences en L1 : Français.....   | 48   |
| 4.2 Cours de LÉ suivi à l’hiver 2015 et représentation de la compétence en LÉ des participants.....   | 52   |
| 4.3 Contextes d’utilisation de la LÉ par les participants .....   | 53   |
| 4.4 Niveau de compétence en LÉ espagnole que les participants souhaitent atteindre .....  | 53   |
| 4.5 Représentations des avantages et des désavantages de l’utilisation de la L1 dans l’apprentissage de la LÉ .....                                 | 55   |
| 4.6 Représentations des contextes favorables à l’utilisation de la L1 dans la classe de LÉ.....   | 58   |
| 4.7 Stratégies d’apprentissages perçues comme efficaces pour apprendre l’espagnol LÉ.....   | 59   |
| 4.8 Stratégies d’apprentissage de la LÉ qui sont inefficaces pour les étudiants.....  | 62   |
| 4.9 Stratégies de révision ou de compréhension dans les contextes perçus comme favorables à l’utilisation de la L1 par l’enseignante de LÉ .....    | 65   |
| 4.10 Stratégies d’apprentissage en fonction de leur recours à la L1 .....   | 66   |
| 4.11 Stratégies de traduction et de compréhension du texte La fiesta del Sol.....   | 69   |
| 4.12 Représentations des effets bénéfiques, neutres et détériorants de l’apprentissage de l’espagnol sur la compétence langagière francophone ..... | 79   |

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGNES ET ACRONYMES

|      |   |
|------|---|
| A-T  | Abitibi-Témiscamingue                             |
| CÉR  | Comité d'éthique à la recherche                   |
| L1   | Langue première                                   |
| LM   | Langue maternelle                                 |
| L2   | Langue seconde                                    |
| LÉ   | Langue étrangère                                  |
| ELÉ  | Espagnol langue étrangère                         |
| FL1  | Français langue première                          |
| MELS | Ministère de l'éducation, du loisir et des sports |
| UQAT | Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue     |
| GU   | Grammaire universelle                             |

## RÉSUMÉ

Au Québec, les défis quant à la maîtrise du français, langue majoritaire d'enseignement et d'apprentissage, sont préoccupants. Il est impératif d'envisager des pistes de réflexion pour soutenir les mesures prises actuellement pour assurer la qualité de la langue française. Parallèlement, l'apprentissage de langues secondes est socialement de plus en plus valorisé et l'optimisation de l'enseignement de langues similaires est une pratique éprouvée. Néanmoins, alors que les théories sur les effets d'une langue première (L1) sur la deuxième (L2) est un concept bien documenté, les effets de la L2 sur la L1 en est un sur lequel peu de chercheurs se sont penchés. En considérant que l'éducation constitue une préparation à la vie et que 55% de la population de 16 ans et plus n'atteint pas les compétences de littératie exigées dans notre société et ne sont pas prêts à affronter la réalité du travail d'aujourd'hui (Institut de la Statistique du Québec, 2003), cette recherche vise à explorer la relation bidirectionnelle des effets d'une langue sur une autre en accentuant la réflexion qui mène à favoriser le développement des habiletés en français tout en se basant sur les recherches inspirées de la didactique des langues voisines et sur des études relatives aux approches plurilingues. L'objectif de ce rapport est de présenter les données relevant d'une étude de cas avec des étudiants collégiaux québécois qui se sont exprimés lors d'entretiens semi-dirigés sur leurs représentations quant aux effets de leur apprentissage de l'espagnol sur leur compétence langagière francophone. Les données ont été traitées par analyse de contenu et les résultats de notre recherche montrent que la majorité des étudiants collégiaux perçoivent plusieurs effets de l'apprentissage de l'espagnol qui réfèrent à différents qualificatifs selon leur nature. Les réponses des participants nous ont permis de répertorier différents exemples d'effets selon trois catégories : 1) bénéfique 2) neutre ou 3) détériorant. Ce projet de recherche permet une meilleure compréhension des effets de la L2 sur la L1 sur lequel des recherches futures pourront se baser pour pousser plus loin l'état des connaissances, les pratiques et les outils offerts dans ce domaine.

Mots clés : langue étrangère, langue première, langue maternelle, langue seconde, représentations, étudiants collégiaux, espagnol, français, plurilinguisme, didactique des langues voisines, étude de cas.

## INTRODUCTION

Ce projet s'insère dans un contexte où la langue première (L1) française au Québec fait l'objet de recherches constantes afin d'en améliorer la maîtrise, notamment par le gouvernement qui lui accorde une importance de premier ordre (Gouvernement du Québec, 2015; Larose, 2001; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010, 2013; Ouellon, 2008). De même, l'apprentissage de langues secondes (L2) est une pratique dont la popularité ne cesse d'augmenter (Castellotti, 2001; Cavalli, 2005; Larose, 2001). D'ailleurs, la langue espagnole est un exemple probant de l'envergure que prend l'apprentissage de langues en raison de son grand nombre de locuteurs et d'apprenants (Castellotti, 2001; Instituto Cervantes, 2014). Or, les effets de la L2 sur la L1 est un concept sur lequel encore peu de chercheurs se sont penchés (Carrington, 2011; Cook, 2003; Keeskes et Papp, 1997; Larsen-Freeman et Anderson, 2011). Cette recherche est soutenue par le modèle cognitif de la relation de la L1 et L2 de Cook (2003), par le rôle accordé à la L1 dans certaines méthodes d'enseignement en L2 (Larsen-Freeman et Anderson, 2011), par le concept d'intercompréhension en didactique des langues voisines qui reconnaît l'utilité pédagogique des parentés linguistiques pour optimiser l'apprentissage (Carrington, 2011; Cook, 2003; Dabène, 1975; Engler, 2011; Keeskes & Papp, 1997; Larsen-Freeman et Anderson, 2011; Lucas et Vidal, 2007) et par à la notion de représentation qui permet d'explorer comment le processus d'appropriation d'une langue est structuré par l'apprenant (Castellotti et Moore, 2002). Ces théories nous ont permis d'explorer les représentations qu'ont des apprenants en langue étrangère espagnole sur les effets de cet apprentissage sur leur L1, le français. Pour ce faire, nous avons effectué une étude de cas dans une classe d'espagnol 2 du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue avec comme méthode de collecte de données l'entrevue semi-dirigée. Par la suite, les données ont été traitées à l'aide d'une analyse de contenu grâce à laquelle nous avons pu interpréter les résultats que propose ce rapport de recherche.

Dans le premier chapitre, nous présentons la problématique de notre recherche. Nous y abordons d'abord le contexte de l'apprentissage de la langue française et des langues secondes au Québec. Nous faisons état de la situation des politiques langagières au Québec, seule province majoritairement francophone parmi les 10 provinces canadiennes, majoritairement anglophones. Nous y abordons le rapport que le peuple québécois entretient à l'égard de leur langue maternelle

ainsi qu'à l'apprentissage de langues secondes, les effets de la langue seconde (L2) sur la langue première (L1) et l'apprentissage de la langue étrangère espagnole, langue romane porteuse d'un bagage de similitudes sans conteste avec sa voisine française. Ces thèmes nous mènent à définir notre question générale de recherche et notre objectif qui sont liés aux effets de l'enseignement-apprentissage de langues étrangères sur la compétence langagière francophone.

Dans le deuxième chapitre, nous exposons le cadre théorique qui consiste à définir les termes langue maternelle (LM), langue première (L1), langue seconde (L2) et langue étrangère (LÉ), à exposer les théories encadrant les effets d'une L2 sur une L1, plus précisément, à décrire le modèle cognitif de la relation de la L1 et L2, le rôle accordé à la L1 dans les méthodes d'enseignement en L2, le concept d'intercompréhension en didactique des langues voisines et la notion de représentation qui permet d'explorer la façon qu'un apprenant a de s'approprier une langue. Ce chapitre se termine par la formulation de nos objectifs spécifiques.

Dans le troisième chapitre, les aspects de la méthodologie empruntée sont présentés. Les thèmes abordés sont le type de recherche, le devis méthodologique (l'étude de cas), la méthode de collecte de données, les étapes de l'analyse des données et les limites rencontrées pendant la recherche.

Le quatrième chapitre a pour but de présenter les résultats qui ont émanés de la collecte des données par entretiens semi-structurés. On y retrouve aussi l'analyse et l'interprétation des résultats qui nous permettent d'atteindre nos objectifs.

Finalement, nous concluons avec une discussion proposant quelques pistes de réflexion futures et par une conclusion résumant l'ensemble du rapport de recherche.

# CHAPITRE I

## PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre consiste à décrire la problématique qui soutient la pertinence sociale et scientifique de cette recherche. D'abord, le contexte langagier francophone et de l'apprentissage de langues secondes au Québec est exposé. Ensuite, la situation des politiques langagières au Québec, le rapport que le peuple québécois entretient à l'égard de leur langue maternelle ainsi qu'à l'apprentissage de langues secondes, les effets de la langue seconde (L2) sur la langue première (L1) et l'apprentissage de la langue étrangère espagnole sont discutés. L'exposition de ces thèmes nous conduit à définir notre question générale de recherche et notre objectif.

### 1.1 Contexte langagier francophone au Québec

Au Québec, la langue française est un élément culturel et identitaire qui caractérise la population et qui représente une fierté pour une grande partie des québécois (Nemni, 1998). À partir du milieu des années 1950, les Québécois ont pris conscience du phénomène d'assimilation qui les guettait depuis la Conquête des Britanniques en 1760 (Proulx, 2009). En effet, dès lors, le contact entre la langue anglaise et la langue française pouvait amener la société québécoise à choisir éventuellement l'anglais au profit de la langue d'origine française peu à peu délaissée (Zerva, 2011). À cet effet, plusieurs mouvements politiques mirent en place des moyens pour conserver cet héritage qui a encore, selon certains, de minces chances de survie dans un environnement entouré d'anglophones (Larose, 2001). En 1957, le Conseil de l'instruction publique remettait un rapport qui rendait compte de la réalité scolaire de l'époque et constatait l'abandon progressif de la présence du français au Québec. Ainsi, « en 1955, on découvre [...] que, des 12 787 élèves néo-canadiens de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), 69% étudient à l'école anglaise [...] » (Proulx, 2009, p.67). Ce constat engendra un débat de société sur l'avenir de la langue française qui fut tranché 20 ans plus tard. C'est la mise en place de la loi 101 ou Charte de la langue française, en 1977, qui a fait de la langue française la langue commune d'enseignement et qui a eu un impact important sur la fréquentation des écoles en français. Cette loi a d'ailleurs contribué à assurer la prospérité de la langue (Proulx, 2009).

Par contre, malgré cette prise de conscience et certaines améliorations à l'aide de ces mesures, on note une lacune importante de la maîtrise du français chez les Québécois (Larose, 2001; Ouellon, 2008). En effet, l'enquête menée par l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) en 2003 sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, a permis de constater qu'une grande partie de la population a des difficultés en ce qui a trait aux compétences de littératie exigées par la vie et le travail d'aujourd'hui. En ce sens, il est noté :

[qu'] au Québec, une part notable de la population n'atteint pas le niveau 3 dans les domaines de compétence considérés. Ainsi, en compréhension de textes suivis, c'est le cas d'environ 55 % des 16 ans et plus, ce qui représente approximativement trois millions de personnes, dont 1,3 million se situe à un niveau très faible. Compte tenu que le niveau 3 constitue en quelque sorte le seuil critique pour fonctionner aisément dans la société actuelle, les efforts sont à poursuivre, et même à intensifier, pour favoriser un accroissement des compétences de la population dans ces domaines. (ISQ, 2003, p.10)

De même, la commission Larose (2001) et le rapport Ouellon (2008) mentionnent tous deux « la position précaire dans laquelle se [trouve] le français au Québec » (Ouellon, 2008, p.1). Plus précisément, dans le rapport Ouellon (2008), les auteurs font l'historique de la détérioration de l'apprentissage du français en soulignant que cette situation inquiète la population depuis longtemps ; on la fait d'ailleurs remonter à la publication des *Insolences du frère Untel* en 1960<sup>1</sup>. Ouellon (2008) souligne aussi que la lacune de la compétence langagière n'est pas seulement observée en sol québécois, mais que plusieurs autres pays (France, États-Unis, Belgique, Suisse, etc.) rencontrent des difficultés à ce niveau. Néanmoins, il soulève que « la qualité de l'enseignement du français est actuellement mise en cause par tellement de personnes au Québec qu'il est impossible d'ignorer le problème » (Ouellon, 2008, p.3).

De même, lorsque nous parcourons le site du Portail du réseau collégial<sup>2</sup>, nous constatons que l'amélioration du français constitue un des principaux enjeux envisagés par les collèges. D'ailleurs, l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) est tributaire de la réussite d'une épreuve uniforme de français. Cette épreuve évalue trois composantes soit la compréhension et la qualité de l'argumentation, la structure du texte de l'élève et la maîtrise de la langue. Dans le rapport des résultats 2012-2013 de cette épreuve, la composante qui est la moins bien réussie à travers

---

<sup>1</sup> DESBIENS, Jean-Paul (1960), *Les insolences du Frère Untel*, Montréal, Éditions de l'Homme, 158 p.

<sup>2</sup> <http://www.lescegeps.com/>

l'ensemble du Québec pour les trois sessions de l'année scolaire (automne, hiver, été) est la maîtrise de la langue (MELS, 2013).

Nous constatons donc l'urgence et l'importance d'accroître les moyens de favoriser le développement de compétences en langue première. À cet égard, des chercheurs ont tenté d'identifier les raisons de ces lacunes et de proposer des méthodes pouvant y pallier (Alvarez, 1977; Gervais, 1993; Larose, 2001; Ouellon, 2008). La présente recherche souhaite s'inscrire dans cette lignée de chercheurs afin de contribuer à faire avancer les réflexions visant l'amélioration de la situation lacunaire de la maîtrise de la langue première au Québec qui nécessite, comme nous venons de l'expliquer, qu'on lui porte attention.

## 1.2 Contexte de l'apprentissage des langues au Québec

Certains Québécois perçoivent l'apprentissage des langues secondes comme menaçant dans un contexte où une province francophone fait partie d'un pays anglophone. Ainsi, « au Québec, le bilinguisme précoce est considéré comme extrêmement nocif dans certains milieux d'éducation. Pour ces milieux le prestige de l'ancienne langue colonisatrice serait tel qu'il favoriserait une assimilation inévitable » (Lobelle, 1982, p. 137). En effet, plusieurs individus, groupes sociaux et politiques s'opposent à la mise en place de programmes permettant d'apprendre l'anglais. Notons par exemple la réticence du gouvernement dirigé par le Parti québécois qui est entré au pouvoir en 2013 face à la mise en place obligatoire du programme d'anglais intensif<sup>3</sup>. Cette réticence était justifiée entre autres par la volonté de protéger notre bagage linguistique d'origine. La mise en place du programme d'anglais intensif dans les classes de sixième année des écoles primaires allait devenir obligatoire sous le gouvernement provincial libéral afin que la moitié d'une année scolaire normale se déroule complètement en langue anglaise (Muñoz, 2012). Ainsi, par crainte d'une assimilation linguistique latente, une résistance envers l'apprentissage de l'anglais s'installe afin de protéger la langue maternelle, et ce, dans plusieurs sphères relevant de l'apprentissage de l'anglais et des programmes sous-jacents.

---

<sup>3</sup> « Les cours d'anglais intensifs sont normalement offerts en cinquième ou sixième année du primaire et consistent dans la dispensation d'environ 400 heures d'enseignement de langues (pas de matière). Ces heures peuvent être distribuées sur une année académique (8 heures/semaine) ou dans quelques sessions intensives au courant des dix mois de l'année scolaire. [traduction libre] » (Muñoz, C., 2012)

Pourtant, dans un document recensant des recherches portant sur les effets de l'implantation du programme d'anglais intensif, certains chercheurs ont voulu savoir s'il y avait une réelle perte au niveau de la maîtrise de la langue première (MELS, 2011). Au contraire, dans la plupart des cas, la maîtrise et les résultats en français des enfants qui participaient au programme à l'essai restaient égaux ou supérieurs (*ibid*). De même, chez des apprenants plus faibles, le fait de consacrer plus de temps au développement de la littératie lors de l'apprentissage d'une langue seconde aurait un impact positif sur les résultats de ceux-ci (Germain et Netten, 2000, cité dans MELS, 2011). Les peurs liées à l'assimilation ne devraient donc pas contribuer à accentuer la répulsion face à l'apprentissage d'une langue seconde, celui-ci pouvant être bénéfique et porteur d'effets positifs (Barac et Bialystok, 2012; Leblanc et coll., cité dans MELS, 2011; Montrul, 2010).

### 1.2.1 L'apprentissage de nouvelles langues

Parallèlement à la nécessité de rechercher des solutions permettant d'améliorer les compétences en langue première, notons que l'importance de l'apprentissage de langues étrangères est maintenant considérée comme une norme de société (Cavalli, 2005; Castellotti, 2001; Larose, 2001). En effet, avec l'essor mondial et international de l'apprentissage des langues et les opportunités que cet apprentissage rapporte dans la vie courante, des concepts permettant d'explorer de nouvelles perspectives sont nés. En effet, le plurilinguisme<sup>4</sup>, capacité d'un individu à parler au moins trois langues (Castellotti, 2001), est de plus en plus prisé dans la société. D'ailleurs Castellotti (2001) rapporte que :

on ne compte plus les discours, proclamations et recommandations vantant les mérites et les avantages de la pluralité linguistique, pour les états comme pour les individus, sans pour autant s'interroger sur le revirement subit (et non explicite) qu'il traduit dans un certain nombre de pays dont la politique linguistique a été construite

---

<sup>4</sup> « On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), 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 » (Conseil de l'Europe, 2001, p.11).

sur une représentation fortement ancrée de la suprématie du monolinguisme. (Castellotti, 2001, p. 320)

Nous constatons donc que le plurilinguisme est perçu de façon très avantageuse, et ce, malgré certaines inquiétudes en ce qui concerne la langue première, comme au Québec où les politiques linguistiques considèrent fortement la protection du patrimoine linguistique dans les prises de décisions. D'ailleurs, en 2001, la ministre Lemieux, préoccupée par la situation et l'avenir de la langue française au Québec a commandé la commission Larose susmentionnée. Dans ce même rapport, les chercheurs impliqués mentionnaient que :

la mondialisation et la future intégration continentale des Amériques présentent aux Québécoises et Québécois des perspectives et des défis stimulants. Le plurilinguisme est une valeur ajoutée à la culture personnelle et un avantage professionnel précieux qui deviendra de plus en plus valorisé. (Larose, 2001, p. 36)

Ainsi, le concept de plurilinguisme évoqué dans ce rapport de recherche montre l'utilité et les avantages que présente le développement des compétences plurilingues. Dans ces compétences, des aspects comme l'importance de l'amélioration de la compétence langagière en L1, l'apprentissage de plusieurs langues importantes mondialement (notamment l'espagnol) et l'optimisation de l'apprentissage de langues similaires, comme l'espagnol et le français sont fortement considérés. En ce sens, nous estimons qu'il est important de se pencher sur les représentations qu'ont les apprenants de langues secondes de l'effet de cette L2 sur leur L1. Les différents effets de cet apprentissage constituent un sujet jusqu'ici peu exploré qui contribuera à mieux comprendre les mécanismes langagiers des apprenants en ce qui concerne les façons possibles de favoriser l'atteinte d'une amélioration des compétences linguistiques en L1.

### 1.3 État de la situation de la politique langagière au Québec

Le système d'éducation du Québec a certes une politique sur la qualité de la langue, mais les mesures sont insuffisantes afin de régler les lacunes qui concernent les compétences langagières en langue première (L1)<sup>5</sup> (Gouvernement du Québec, 2015; Larose, 2001; MELS, 2013; Ouellon, 2008). Dans les dernières années, différents ministères, conscients de ces difficultés, ont demandé

---

<sup>5</sup> Nous faisons référence à l'expression « langue première » pour désigner toutes langues apprises en premier, ce qui inclut la langue maternelle (LM) apprise en premier dans le milieu familial, ainsi que la langue étant la plus parlée par les locuteurs.

à des groupes de chercheurs de rendre compte, entre autres, du niveau de maîtrise de la langue au Québec, à l'oral et à l'écrit, et de faire des recommandations dans le but d'améliorer la qualité de la langue. Ainsi, en 2001, la commission Larose publiait son rapport : *Le français, une langue pour tout le monde : Une nouvelle approche stratégique et citoyenne* qui visait entre autres à ce que : « [...] la politique linguistique du Québec soit globale, proactive, qu'elle intègre statut et qualité de la langue, qu'elle interpelle et engage dans une approche concertée l'ensemble des politiques de l'État du Québec, des régions administratives et des acteurs de la société » (Larose, 2001, p. 22). Par la suite, en 2008, le Rapport Ouellon est remis à la ministre Courchesne avec vingt-deux mesures pour l'amélioration qui concernent principalement l'écriture. À la suite de la publication du plan d'action proposé dans ce rapport, une évaluation de programme s'échelonnant de 2009 à 2012 a été conduite par un groupe d'experts afin de poursuivre les réflexions sur les mesures prises quant à l'amélioration du français (MELS, 2010). Encore, le 11 décembre 2014, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) annonçait ses couleurs en matière d'amélioration du français lors du congrès de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire. En effet, il a affirmé que :

[...] le gouvernement est déterminé à donner un nouveau souffle à ses actions en matière d'amélioration du français. Nous avons la conviction que nous devons faire des efforts supplémentaires pour que tous nos enfants maîtrisent de façon optimale cette belle langue qui est la nôtre. (Gouvernement du Québec, 2015, Communiqués de presse ¶ 2)

Ce récent historique des actions entreprises et des réflexions en lien avec l'amélioration du français permet d'affirmer que la maîtrise de la langue est importante socialement et politiquement et qu'il y a une implication actuelle de l'État en ce sens. Toutefois, les stratégies mises en place constituent seulement une partie de la solution contribuant à régler le problème et il est à noter que la situation demande encore que l'on s'y attarde (MELS, 2013).

### 1.3.1 Effets de la langue seconde (L2) sur la langue première (L1)

Peu d'études ont été menées sur les effets de la L2 sur la L1 tandis que le contraire (effets de la L1 sur L2) est largement documenté comme l'indiquent Kecskes & Papp (1997) :

*although most linguists acknowledge that there must be a bidirectional interdependence between the first language (L1) and the foreign language (FL)<sup>6</sup>, only one side of this interaction has been emphasized in the relevant literature [...]. Much is known about the influence of the first language on the foreign language process but much less about the opposite direction: the effect foreign language learning has on the development of mother tongue skills. (Kecskes & Papp, 1997, p. 380)*

Quelques chercheurs (Cook, 2003; Carrington, 2011; Kecskes & Papp, 1997; Larsen-Freeman et Anderson, 2011) ont contribué à promouvoir cette nouvelle perspective plurilingue et optimale qui accepte et comprend l'utilité pédagogique de la L1 dans l'enseignement de langues secondes et étrangères. Il convient ainsi de plus en plus de se pencher sur l'effet de la L2 sur la L1, et plus précisément, de documenter le concept de transfert bidirectionnel<sup>7</sup> qui n'a été jusqu'à maintenant que très peu observé. De plus, la plupart de ceux qui se sont penchés sur l'effet de l'apprentissage d'une L2 sur la L1 se sont concentrés sur l'apprenant en situation de mobilité. Il semblerait que très peu d'études ne se soient intéressées à ces effets lors d'un apprentissage formel de la langue étrangère, outre Carrington (2011) dans sa thèse de doctorat sur la révision de la langue maternelle (LM) par des pratiques d'intercompréhension. En effet, ce dernier a exposé des apprenants en langue étrangère (LÉ) à des activités d'intercompréhension en langues romanes afin de connaître les effets de celles-ci sur leur LM. Dans notre cas, tout en recourant aux mêmes perspectives théoriques, nous avons exploré les représentations qu'ont des apprenants en LÉ sur les effets d'un enseignement formel de l'espagnol sur leur L1.

### 1.3.2 Espagnol, langue étrangère

La langue espagnole est désignée comme étrangère, seconde ou tierce<sup>8</sup> au Québec. En effet, cette langue ne représente pas une langue officielle de la nation, c'est une langue parlée principalement en Espagne et en Amérique latine. Par contre, elle constitue une des langues étrangères « [...] les plus enseignées dans les écoles secondaires du Québec » (MELS, 2006, p.1). Pour cela, elle est aussi considérée comme une troisième langue apprise au Québec, une langue

---

<sup>6</sup> Les termes « Foreign language » en français réfèrent aux termes langue étrangère (LÉ) qui font référence à une langue seconde qui n'est pas parlée dans le pays d'origine de l'apprenant.

<sup>7</sup> Le transfert bidirectionnel vient de l'hypothèse d'interdépendance élaborée par Cummins (1979) qui stipule que les transferts langagiers ne s'opèrent pas seulement de la L1 à la L2, mais aussi de la L2 à la L1 à moins que l'apprentissage ne se déroule dans des conditions d'exposition et de motivation qui soient négatives.

<sup>8</sup> L'expression « langue seconde » comprend toutes les langues apprises après la première (L2, L3, L4). Nous utilisons le terme langue étrangère pour désigner l'espagnol dans notre recherche tout en considérant que l'espagnol est une L2 ou une L3 et cela, dépendamment des auteurs.

vivante à caractère international qui est apprise après le français et l'anglais (*ibid*).

L'espagnol et le français sont des langues romanes<sup>9</sup> qui possèdent des traits communs du latin populaire et qui ont plusieurs similarités, comme l'allemand et l'anglais ont des similitudes par leur origine germanique. Par leur ressemblance, ces langues sont décrites comme étant « voisines » (Dabène, 1975; Engler, 2011; Lucas et Vidal, 2007). Ceci dit, ces langues ont des liens linguistiques qui permettent un apprentissage par comparaison (Engler, 2011; Lucas et Vidal, 2007). Ainsi, par l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère (LÉ), on recourt à la langue première (L1), le français, pour comparer les correspondances entre les deux langues.

De même, l'espagnol est une langue importante mondialement tant au niveau économique que culturel. En effet, la demande est croissante en ce qui a trait à l'apprentissage de l'espagnol comme langue seconde ou tierce. L'espagnol est la langue maternelle de presque 470 millions de personnes à travers le monde et elle est la seconde langue maternelle la plus parlée par nombre d'habitants après le mandarin (Instituto Cervantes, 2014). En ce sens, le gouvernement espagnol (2014) évoque plusieurs raisons qui en justifient l'importance.

L'espagnol est la deuxième langue en termes de communication internationale, la deuxième langue en nombre de locuteurs natifs et la deuxième langue la plus étudiée au monde. En 2050, les États-Unis seront le pays qui comptera le plus grand nombre d'hispanophones. Au Brésil également, l'espagnol est en plein essor. En 2050, 10% de la population mondiale pourra communiquer en espagnol. (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2014, p.11)

De surcroît, les critères qui définissent une personne plurilingue accordent une importance à la langue espagnole par rapport au rang qu'elle occupe grâce à son nombre de locuteurs dans le monde. En effet, la personne plurilingue « [...] parle au moins trois langues, parmi lesquelles obligatoirement l'anglais, de préférence le français et, au choix : une langue de proximité [...] ; une langue de grande diffusion (espagnol, chinois mandarin, arabe standard) [...] » (Castellotti, 2001, p.321).

Nous avons donc choisi la langue espagnole dans le cadre de notre recherche. Cette langue nous a permis d'explorer les représentations des effets de l'apprentissage de l'espagnol sur la L1

---

<sup>9</sup> Les langues romanes sont l'espagnol, le portugais, le catalan, l'occitan, le franco-provençal, le français, l'italien, le rhéto-roman et le Roumain. ([http://www.axl.cefán.ulaval.ca/monde/langues\\_romanes.htm](http://www.axl.cefán.ulaval.ca/monde/langues_romanes.htm))

d'apprenants francophone. Le choix de cette langue est tout à fait pertinent lorsqu'on observe le statut de l'espagnol dans le monde et au Québec. De même, le fait que la plupart des étudiants collégiaux québécois suivent au moins un cours d'espagnol optionnel dans leur parcours collégial et que l'enseignement de l'espagnol est offert ici même au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (CÉGEPAT) rend tout à fait compréhensible, pour tous les motifs énumérés, que nous nous concentrons sur l'apprentissage de cette langue étrangère dans le cadre de cette recherche.

Ainsi, la présente recherche permet de connaître les représentations d'étudiants collégiaux quant à l'effet de l'apprentissage de l'espagnol sur leur langue première. Par ailleurs, la notion de représentation est un concept important qui permet d'expliquer certains comportements linguistiques à partir de l'image que le locuteur se fait de la langue, car les valeurs subjectives qui lui sont attribuées sont porteuses d'intérêt. En effet, les différentes représentations de l'espagnol sont diverses en raison de sa grande représentativité au niveau mondial (Castellotti et Moore, 2002 ; Dabène, 1975).

#### 1.4 Question et objectif de recherche

Considérant qu'il y a des lacunes importantes dans la maîtrise du français L1 au Québec (Gouvernement du Québec, 2015; Larose, 2001; MELS, 2010; MELS, 2013; Ouellon, 2008), qu'il est impératif d'envisager des solutions à ce problème, que les mesures envisagées jusqu'à présent sont insuffisantes (Gouvernement du Québec, 2015; MELS, 2013), que l'apprentissage des langues est socialement et de plus en plus valorisé (Castellotti, 2001, 2006; Cavalli, 2005; Larose, 2001), que l'optimisation de l'enseignement de langues similaires est une pratique éprouvée (Carrington, 2011; Cook, 2003; Kecskes & Papp, 1997; Larsen-Freeman et Anderson, 2011) et que l'espagnol et le français sont des langues portant sans conteste un bagage de similarités (Dabène, 1975; Engler, 2011; Lucas et Vidal, 2007), il nous est donc permis de nous poser la question suivante :

**Quelles sont les représentations des étudiants collégiaux du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue quant aux effets de l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère (LÉ) sur leur compétence langagière francophone ?**

Pour répondre à cette question, nous explorerons dans le prochain chapitre les théories qui encadrent une telle recherche, à savoir empiriquement la façon par laquelle nous avons pu atteindre l'objectif de la recherche qui était de connaître les représentations d'apprenants collégiaux québécois du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue quant aux effets de l'apprentissage de l'espagnol LÉ sur leur compétence langagière en langue première (L1) française.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous définirons d'abord certains concepts-clés de cette recherche : langue première (L1), langue maternelle (LM), langue seconde (L2) et langue étrangère (LÉ). Ensuite, nous expliquerons les théories qui encadrent notre projet, soient celles portant sur (1) les effets d'une langue étrangère sur la langue première ; (2) les méthodes en enseignement des langues secondes ; (3) la didactique des langues voisines ; (4) les représentations.

Tous ces concepts issus de théories nous permettent de clarifier l'objectif de la présente recherche qui tend à connaître les représentations des apprenants en langue étrangère espagnole (LÉ) quant aux effets de l'apprentissage de cette langue sur leur compétence langagière francophone.

#### 2.1 Définitions : Langue maternelle (LM), Langue première (L1), langue seconde (L2), langue étrangère (LÉ)

La langue maternelle (LM) et la langue première (L1) revêtent toutes les deux la même signification lorsqu'on réfère à la fois à la première langue apprise et à la langue la plus maîtrisée par un individu donné. Or, dans certaines situations très rares, la LM n'est plus la langue la plus parlée par un individu, elle se dissocie alors de la signification de la L1 et n'arbore aucune autre signification que la sienne soit la langue maternelle apprise dans l'enfance : la LM. En ce qui concerne la L1, elle demeure toujours la langue qu'un individu utilise le plus couramment dans la vie de tous les jours. Ainsi, si une autre langue que la LM apprise par un individu devient sa langue la plus parlée, elle deviendra alors sa L1 (Statistique Canada, 2015). Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi d'utiliser le terme L1 dans le but d'uniformiser la terminologie utilisée et parce qu'il est important que la langue française soit une des premières langues apprises dans l'enfance par nos participants et celle qu'ils utilisent le plus fréquemment.

La langue seconde (L2) réfère à toutes langues apprises en deuxième ou à la deuxième langue la plus parlée (Stern, 1983). La langue étrangère (LÉ), quant à elle, est une langue apprise qui s'oppose à la langue maternelle et qui n'est pas utilisée de façon courante dans le pays d'origine

de l'apprenant (Roy, 2006). En outre, certains contextes permettent que ces termes soient utilisés indifféremment. Par exemple, lorsque la deuxième langue apprise est une langue qui n'est pas utilisée dans le lieu de naissance de l'apprenant, la L2 est la même que la LÉ. Par contre, la L2 se dissocie de cet usage lorsqu'elle réfère à la deuxième langue la plus parlée. Puis, la LÉ peut aussi bien être une L2, L3, L4 et ainsi de suite. En ce qui nous concerne, nous utiliserons le terme LÉ lorsque nous référerons à la langue espagnole tout au long de ce texte, car l'espagnol, tout en étant une L2, n'est pas une langue courante au Québec. Par ailleurs, le terme L2 sera aussi employé lorsque des théories seront décrites et pour parler de l'apprentissage de langues dans un sens plus général.

## 2.2 Les transferts langagiers dans les théories de l'apprentissage de L2

Selon Cook (2003), ce serait le linguiste Uriel Weinreich qui se serait exprimé en premier sur la notion d'interférence en 1953. Ce dernier a associé le concept d'interférence à des moments de déviation de la norme qui se présentent dans le discours d'une personne bilingue comme le résultat de sa familiarité avec plus d'une langue, et ce, peu importe la langue (Weinreich, 1979). Après la publication du livre de Weinreich, cette définition des effets qu'une langue a sur une autre a permis à plusieurs chercheurs de documenter les effets de la L1 sur la L2 (Odlin, 1989) ou autrement dit, comment l'apprentissage d'une L2 et la façon de l'utiliser est influencée par la L1. Ces recherches ont utilisé les concepts d'analyse contrastive, de transfert, d'influence « crosslinguistic » ou de réinitialisation des paramètres.

D'abord, les théories béhavioristes des années 1950 et 1960 percevaient le transfert langagier comme une importante source d'erreurs et d'interférence dans l'apprentissage de la L2, puisqu'elles provenaient d'habitudes tenaces et profondément enracinées de la L1 dans l'esprit du locuteur (Hufeisen and Jessner, 2009).

Ensuite, les théories de l'interlangue<sup>10</sup> qui ont suivi en 1970 portent un regard différent sur l'apprentissage de la L2. Comme leur préoccupation principale était d'identifier les processus créatifs mis en place dans le développement de la L2, ils ont identifié que les erreurs commises en L2 ne provenaient pas uniquement de l'influence de la L1 (Hufeisen and Jessner, 2009).

Dans la perspective de la grammaire universelle (GU)<sup>11</sup>, le problème du transfert langagier est regardé différemment. Si les apprenants en L2 ont un contact direct et continu avec leur GU sous-jacente, l'influence de la L1 va affecter seulement les sphères périphériques qui touchent le développement de la L2. Cependant, si les apprenants ont un contact indirect avec la GU, à partir d'exemple de la L1, l'influence de la L1 est au cœur de l'apprentissage de la L2 (Hufeisen and Jessner, 2009).

De nos jours, les théoriciens acceptent que l'influence « crosslinguistic » joue un rôle important dans l'apprentissage de la L2, et ce, sur tous les plans (phonologie, discours, etc.), mais il est encore possible de trouver des points de vue divergents sur la nature de ces influences. Certains pensent que l'influence de la L1 est faible. D'autres recherches affirment que des apprenants n'ayant pas la même L1 ne progresseront pas à la même vitesse et suivront certains stades d'apprentissage préétablis dans l'apprentissage de la grammaire, par exemple (Hufeisen and Jessner, 2009).

Récemment, la recherche sur le multilinguisme (connu comme la recherche sur l'acquisition de la L3) met en valeur des apprenants de n'importe quelle troisième ou quatrième langue qui semble s'affairer à la tâche avec efficacité en étant capable de s'appuyer sur toutes les langues qu'ils connaissent comme des soutiens à l'apprentissage de la nouvelle langue (Hufeisen and

---

<sup>10</sup> L'interlangue est « un système transitoire comprenant des étapes successives construites par l'apprenant au cours de l'acquisition d'une nouvelle langue (appelée L2 ou langue cible). Au cours de ces étapes, l'individu élabore des approximations qui constituent des hypothèses sur le fonctionnement de la L2. Elles s'autorégulent et seront confortées ou sujettes à révision pour se rapprocher de plus en plus de la langue cible, ce qui fera évoluer le système en spirale » (Prudent, Lambert Félix, 1981)

<sup>11</sup> « Chomsky [...] has argued consistently for the view that human language is too complex to be learned in its entirety from the performance data actually available to the child; we must therefore have some innate predisposition to expect natural languages to be organized in particular ways and not others. For example, all natural languages have word classes such as Noun and Verb, and operations which apply to these word classes. It is this type of information that Chomsky doubts children could discover from scratch, in the speech they hear around them. Instead, he argues that there must be some innate core of abstract knowledge about language form, which pre-specifies a framework for all natural human languages. This core of knowledge is currently known as Universal Grammar » (Mitchell et coll., 2013, p.10)

Jessner, 2009).

Il est évident que la performance en L2 d'apprenants de L2 est influencée par la ou les langues qu'ils connaissent déjà. En effet, en observant simplement leur discours, nous constatons facilement les traces phonologiques que laissent la L1 et qui permettent de rendre compte de cette évidence. La prononciation de l'apprenant est souvent teintée d'un accent bien marqué et il est même facile de repérer quelle est la L1 de celui-ci après quelques phrases en L2 (Cook, 2003). Quelques erreurs commises dans l'apprentissage proviennent aussi de la L1. Par exemple, un anglophone apprenant le français pourrait facilement faire l'erreur de dire « je suis douze » au lieu de dire « j'ai douze ans » en se fiant sur l'énonciation anglaise « I am twelve ».

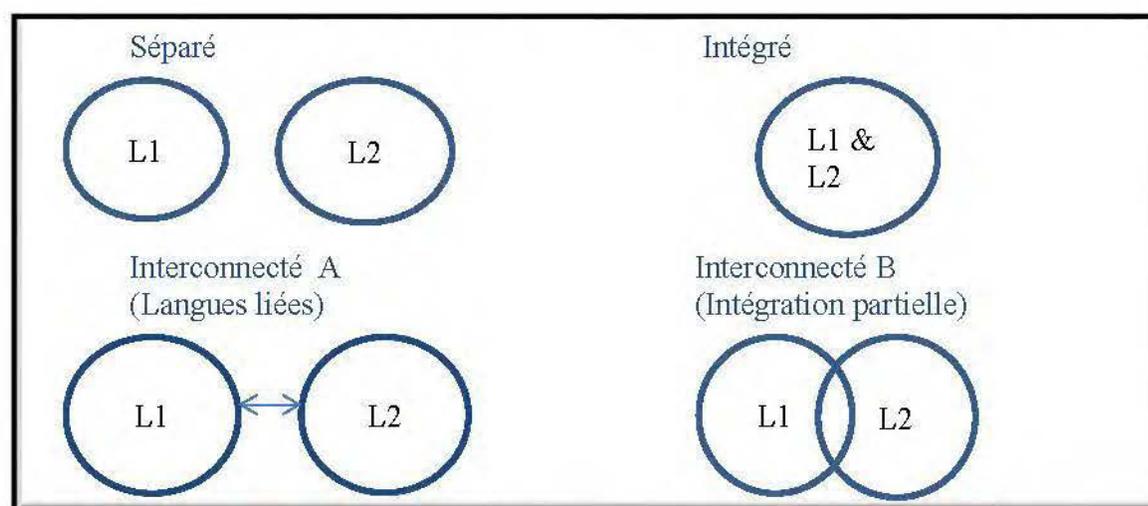
Ce type de phénomène est généralement appelé le transfert langagier. Comme nous venons de le voir par le bref historique sur le transfert linguistique dans les théories de l'apprentissage, ce concept a été central dans le cadre de plusieurs recherches sur l'acquisition de L2, qui se sont interrogées sur l'importance et les domaines dans lesquels la L1 avait une influence sur la L2, et non l'inverse (Kecskes & Papp, 1997). En effet, la notion d'influence d'une langue sur une autre (L1 sur L2, ou le contraire) est un élément important à considérer dans la définition de l'apprenant de L2 (Cook, 2003).

Nous constatons ainsi que les recherches sur l'acquisition de L2 se sont surtout intéressées aux transferts de la L1 vers la L2, même si la définition d'interférence de Weinreich (1979) incluait une déviation non seulement de la L1 vers la L2, mais de la L2 vers la L1, ce que peu ont remarqué (Cook, 2003). Effectivement, l'apprentissage de la L2 influencerait aussi la L1 et pas seulement le contraire (Carrington, 2011; Cook, 2003; Kecskes et Papp, 1997; Larsen-Freeman et Anderson, 2011). Par contre, ces effets se remarquent moins que les précédents, comme quoi le fait d'apprendre une L2 ne donnera pas nécessairement un accent au locuteur dans sa L1. Ces effets deviennent évidents seulement lorsque la L1 commence à se détériorer, comme lorsqu'un locuteur s'exprime dans sa L1 avec de plus en plus de mots provenant de la L2 (Cook, 2003). Le concept qui ressort de l'influence de la L2 sur la L1 se nomme le transfert inverse (*ibid*).

La notion de transfert inverse a été traitée par plusieurs auteurs qui confirment que la L1 de personnes qui connaissent une autre langue est différente de la L1 de leurs équivalents monolingues<sup>12</sup>, et ce, sur divers plans, entraînant ainsi des conséquences dans les recherches en linguistique et l'acquisition de L2, sur la cognition des apprenants, ainsi que sur la façon d'enseigner les langues (Cenoz, 2003; Cook, 2003; Dewaele et Pavlenko, 2003; Jarvis, 2003; Keskes et Papp, 1997, 2003; Laufer, 2003; Murphy et Pine, 2003; Porte, 2003). De ces recherches, Cook (2003) en ressort des notions permettant de développer les assises de la théorie de la relation cognitive qu'entretiennent la L1 et la L2 chez l'apprenant.

### 2.2.1 Modèle cognitif de la relation entre la L1 et la L2

La relation cognitive de la L1 et de la L2 chez l'apprenant décrite par Cook (2003) comprend plusieurs possibilités de combinaisons. En effet, quatre modèles se distinguent : le modèle de séparation, le modèle d'intégration et deux modèles différents d'interconnexions.



**Figure 2.1** Les combinaisons possibles de la relation cognitive de la L1 et L2 chez l'apprenant (Cook, 2003)

La première illustration, le modèle séparé, représente une des possibles relations que les langues peuvent entretenir dans l'esprit du locuteur. Ce modèle est associé aux premières recherches sur l'acquisition de langues secondes dans lesquelles l'interlangue développée par

<sup>12</sup> Une personne monolingue est une personne qui parle seulement une langue, la langue maternelle apprise dans l'enfance (Cook, 2003)

l'apprentissage de la L2 ne touche d'aucune façon à la L1. Il illustre qu'aucune relation ne s'établit entre la L1 et la L2. Dans cette perspective, les langues sont séparées dans l'esprit du locuteur et lorsque l'apprenant parle une langue ou l'autre, aucune connexion ne s'opère entre celles-ci<sup>13</sup>. Plusieurs méthodes d'enseignement en L2<sup>14</sup> ont été pensées par rapport à cette idée de séparation complète des systèmes langagiers. L'apprentissage se fait donc sans aucun recours à la L1, même que son emploi y est presque défendu dans l'optique que l'apprenant se construise un tout nouveau système langagier, sans lien avec celui de la langue première.

La deuxième illustration, le modèle intégré, s'oppose à la première possibilité en ce sens que la L1 et la L2 se trouvent au même endroit dans l'esprit du locuteur en formant un système unique où l'apprenant classe les mots des différentes langues dans le même « panier » (Caramazza et Brones, 1980, cité dans Cook, 2003). Selon Cook (2003), dans ce modèle « [...] the discussion is not about the influence of L2 on L1, but about the balance between elements of a single language system » (Cook, 2003, p.7). Il n'apparaît donc pas nécessaire de différencier les différentes langues par des appellations différentes (L1, L2, L3) si elles ne forment qu'un seul système. Dans cette perspective, toutes les langues apprises ne constituent en fait qu'une continuité de la langue première à laquelle s'ajoutent des connaissances qu'il est possible de contrôler selon le registre employé et le contexte donné.

Plusieurs autres alternatives (interconnections) sont nées de l'in vraisemblance et la dichotomie des deux premiers modèles (intégration et séparation). En effet, aucun de ces derniers ne peut être justifiés complètement et ils constituent deux extrêmes dans l'éventail des possibilités. D'un côté, une totale séparation est impossible, car les deux langues cohabitent nécessairement à certains égards dans l'unique esprit du locuteur. D'un autre côté, une intégration totale des deux langues est aussi difficile à envisager, car l'apprenant peut distinguer les différences qui existent entre les deux systèmes langagiers, comme pour la prononciation ou la fluidité, qui sont des éléments qui peuvent se différencier lorsqu'une personne parle dans sa L1 ou sa L2 (Cook, 2003). Ainsi, entre ces deux extrêmes, plusieurs degrés et types d'interconnections existent. Dans ce qui suit, nous présentons deux modèles possibles d'interconnections (modèles interconnectés A et B).

---

<sup>13</sup> Voir Weinreich (1953) et coordinate bilingualism

<sup>14</sup> Dans la prochaine section (2.2.2), nous traiterons des méthodes d'enseignement en L2 et du rôle accordé à la L1 dans celles-ci.

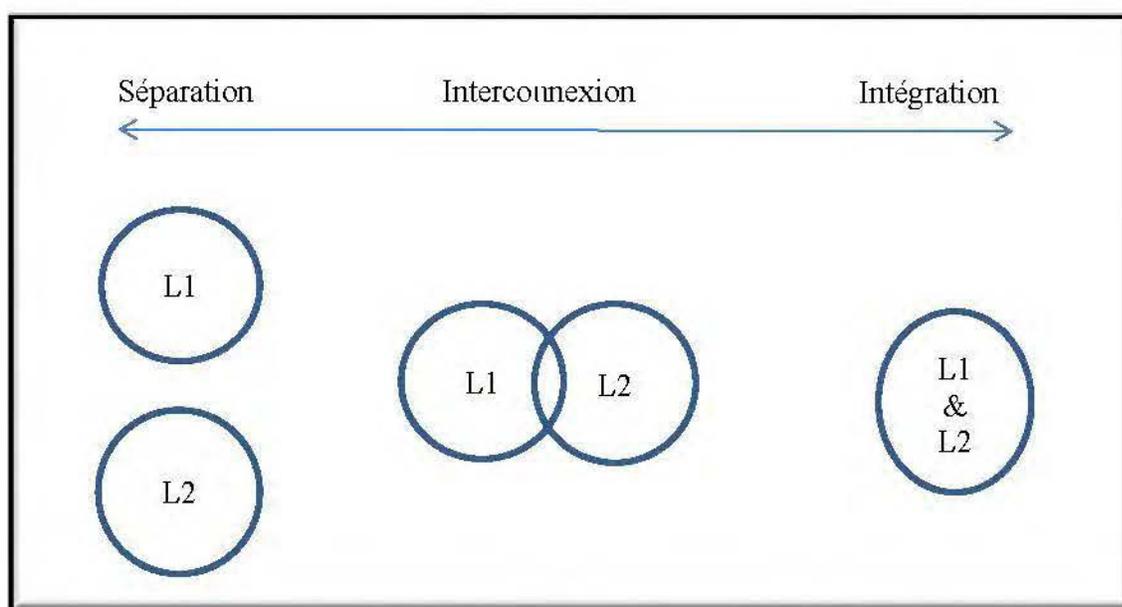
Le premier, soit le modèle interconnecté A (des langues liées) est l'illustration typique utilisée généralement en recherche sur l'apprentissage de L2 et constitue une variante du modèle séparé de par le lien bidirectionnel présent entre les deux langues. Ce lien n'octroie toutefois pas une force égale à la L1 et à la L2 en raison des stades d'acquisition. Ce modèle a été développé dans des études sur la notion de transfert ou d'influence pour connaître en quoi le développement de l'interlangue (L2) prend avantage sur la L1 et non pas pour documenter les effets de la L2 sur la L1 dans une perspective de compétences multiples.

Le deuxième, soit le modèle interconnecté B (intégration partielle), est celui dans lequel on voit les cercles qui s'entrecroisent de façon partielle pour montrer l'idée que les langues sont en relation à différents niveaux, et surtout, qu'elles s'influencent entre elles (L1 à L2 et L2 à L1), dans différentes situations et dans l'unique esprit du locuteur. Inévitablement, cette relation est bidirectionnelle dans certains domaines puisque, comme dans le modèle intégré (un seul système), la distinction entre les langues ne se fait pas dans la zone qui s'entrecroise, mais elle montre comment la combinaison de systèmes langagiers devient une version différente de chacune des deux langues si elles étaient parlées par un locuteur monolingue. Dans cette zone, il est possible que le vocabulaire, la syntaxe, certaines règles grammaticales ou tous autres aspects des systèmes langagiers s'entrecroisent.

Cook (2003) soulève la question à savoir si les deux modèles interconnectés ne seraient pas des paraphrases alternatives de la même idée ou si vraiment ils représenteraient deux types différents de relation cognitive dans l'esprit du locuteur. Selon lui, cette question pourrait possiblement être répondue par la recherche en neurolinguistique, comme celle de Fabbro (2002).

Comme il est possible de le constater dans la figure 2.2, trois des quatre images (modèles) que nous venons d'expliquer sont représentées dans un continuum permettant d'illustrer les différentes perspectives que suggère la relation de la L1 et de la L2 dans l'esprit du locuteur. Cette figure représente le « continuum intégré » des différentes possibilités de la relation cognitive des systèmes langagiers dans l'esprit du locuteur développé par Cook en 2003. Ce dernier explique que ce continuum n'implique pas nécessairement une direction ou un mouvement, car certains locuteurs

plurilingues peuvent sentir qu'ils appartiennent à la figure séparée à un certain moment de leur apprentissage en L2 et puis ensuite changer vers le modèle intégré, ou vice-versa. La langue du locuteur pourrait aussi demeurer séparée de façon permanente. De même, le continuum ne s'applique pas nécessairement à tout le système langagier, le lexique d'un locuteur pourrait par exemple être intégré, mais la phonologie séparée. En fait, chaque individu est affecté de façon différente, certains pouvant être plus intégrés, d'autres plus séparés. Le modèle qui semble correspondre à un individu à un moment donné peut varier d'un moment à l'autre selon la perception du locuteur, son niveau de fatigue ou d'autres facteurs personnels.



**Figure 2.2** Le « continuum intégré » des possibles relations cognitives des systèmes langagiers dans l'esprit du locuteur (Cook, 2003)

Dans le continuum intégré, le système langagier du locuteur est vu comme un tout plutôt que comme une interaction entre des composantes séparées entre les langues. Dans ce modèle, on considère que les effets de la L2 affectent l'esprit du locuteur au complet et que les deux langues sont unifiées dans la même architecture du cerveau. Il implique que la relation d'intégration, de séparation ou d'interconnexion varie d'une composante langagière (morphosyntaxe, syntaxe, sémantique, pragmatique, etc.) à l'autre. Si les locuteurs de langues différentes ont effectivement des concepts différents, qu'ils soient relatifs ou absolus ou qu'ils se forment par opposition à la catégorisation des objets, les modèles représentant la relation des langues dans l'esprit du locuteur

doivent clairement tenir compte des variations cognitives d'une certaine relation entre les concepts spécifiques particuliers de la L1 et de la L2 (Cook, 2003).

Dans le cadre de cette étude, à l'instar de Cook (2003), nous adoptons le modèle qui propose que deux systèmes langagiers dans le même esprit d'un locuteur peuvent être séparé ou intégré dans le continuum des possibles relations cognitives. Maintenant, pour être en mesure d'évaluer les effets de cette relation dans l'esprit du locuteur, Cook (2003) propose trois possibilités d'effets qui seront décrits dans la section suivante.

### 2.2.2 Effets de la langue seconde sur la première

Selon Cook (2003), il existe trois effets possibles que la L2 peut provoquer sur la L1. Premièrement, il semble qu'à certains égards, apprendre une seconde langue ne peut qu'être bénéfique pour la langue première. Par exemple, Murphy and Pine (2003), dans leur étude sur le développement d'enfants bilingues en Angleterre ont conclu que les enfants bilingues avaient plus de connaissances explicites de leur langage qu'en avaient des enfants monolingues du même âge. De même, plusieurs autres auteurs ont constaté des effets bénéfiques de l'apprentissage d'une langue seconde sur la L1 (Bialystock, 2001; Kesckes et Papp, 1997).

Par ailleurs, toujours selon Cook (2003), la langue première peut être détériorée à cause de l'apprentissage d'une langue seconde. Les contextes habituels dans lesquels est décrite la détérioration de la L1 par l'apprentissage d'une langue seconde sont sa perte ou son attrition (*ibid*). Ces circonstances se retrouvent lorsqu'un locuteur ou un groupe parle de moins en moins la L1 au profit de la L2. Par exemple, de nombreux immigrants ou expatriés ont vécu cette situation lorsque leur L1 n'était plus utilisée, ils en venaient à perdre le contrôle sur celle-ci au fil des années. Porte (2003), dans son étude sur des enseignants de L1 anglaise dans un pays étranger, a détecté que, même si ces individus étaient en contact avec leur L1 dans leur activité professionnelle, leur L1 se détériorait à certains égards à long terme (lexique, par exemple).

Enfin, il est possible de n'attribuer aucun jugement positif ou négatif quant aux effets de la L2 sur la L1 (Cook, 2003). Par exemple, Jarvis (2003), dans une étude de cas sur une personne bilingue Anglais-Finnois, décrit les différents effets du bilinguisme sur la connaissance des langues de son sujet sans attribuer de jugement quant à l'amélioration ou à la détérioration de la L1 ou de la L2, mais en ne décrivant que les différents effets de cette relation linguistique. De même, Cook et Cenoz (2003) montrent que l'effet procuré par la relation des langues devient un système complet dans son entièreté. Dans ce système, la personne qui parle plusieurs langues a nécessairement différentes façons d'agir, sur lesquelles on ne peut attribuer ni bien, ni mal. Ces façons d'agir réfèrent donc à des effets neutres.

### 2.2.3 Rôle de la L1 dans les méthodes d'enseignement en L2.

Pour nous permettre de mieux comprendre les effets de la L2 sur la L1, il convient de se pencher sur le contexte dans lequel ces langues sont apprises, notamment sur les différentes méthodes d'enseignement en L2 et le rôle qu'elles accordent à la L1 en salle de classe. Le tableau 2.1 (inspiré de Larsen-Freeman et Anderson, 2011) présente les différentes méthodes en enseignement des langues secondes, leurs objectifs et le rôle que chacune d'elle accorde à la L1 en classe.

**Tableau 2.1**  
Objectifs des méthodes d'enseignement en L2 et rôle de la L1 (Inspiré de Larsen-Freeman et Anderson, 2011)

| Position                                      | Méthodes d'enseignement en L2         | Objectif de la méthode   | Rôle de la L1   |
|---|---------------------------------------|--|---|
| Position virtuelle (Non-utilisation de la L1) | Directe                               | Apprendre à communiquer en L2. L'apprenant doit apprendre à penser en L2.  | La L1 de l'apprenant ne devrait pas être utilisée et la traduction à partir de celle-ci n'est pas permise.  |
|   | Audiolingvistique                     | Communiquer en L2 en l'utilisant de façon automatique et sans arrêter de penser. L'apprenant est en mesure d'apprendre la langue en se formant de nouvelles habitudes et en surpassant ses vieilles habitudes en L1. | Pas de recours à la L1, car l'acquisition d'une langue est le résultat de la formation d'habitudes et la L1 vient interférer dans l'apprentissage. Les erreurs doivent être prévenues autant que possible et il est important de mettre l'emphase sur les modèles structurels de la L2. |
|   | Basée sur le contenu                  | Maîtriser tant la langue que d'autres matières simultanément.  | Aucun rôle explicite n'est attribué à la L1.  |
|   | Basée sur la tâche                    | Faciliter l'apprentissage de la langue en engageant les apprenants dans des tâches qui permettent d'accéder à des résultats tangibles.   | Aucun rôle explicite n'est attribué à la L1.  |
| Position maximale (Utilisation de la L1)      | Grammaire-traduction                  | Atteindre la capacité de lire de la littérature par l'apprentissage des règles de grammaire et du vocabulaire de la langue en apprentissage.   | La langue première est la plus utilisée en classe, c'est grâce à elle que l'apprenant arrive à comprendre la signification des traductions qu'il fait en L2.  |
|   | Silent way                            | Pouvoir utiliser le langage pour exprimer leurs pensées, leurs émotions et leurs perceptions.  | La L1 de l'apprenant peut être utilisée pour donner des instructions lorsque nécessaire, par exemple pour aider l'apprenant à bien prononcer ou pour donner des rétroactions.   |
|   | Desuggestopedia                       | Détourner (desuggest) les apprenants de leurs barrières psychologiques qu'ils utilisent pour qu'ils puissent apprendre.  | La L1 est utilisée lorsque nécessaire pour clarifier la signification des dialogues, mais plus le cours avance moins le professeur a recours à la L1  |
|   | Community Language Learning           | Utiliser la L2 de façon communicative en se responsabilisant de ses apprentissages, et en collaboration avec ses pairs.  | Le sentiment d'assurance de l'apprenant est renforcé tout d'abord en utilisant la L1 pour permettre de créer des liens entre le familier et le non-familier.  |
|   | Total Physical Response (TPR)         | Diminuer le stress vécu par l'apprenant en classe de L2 pour qu'ils persistent au-delà d'un niveau débutant en L2.   | Le TPR est normalement introduit dans la L1 de l'apprenant. Après l'introduction, la L1 sera rarement utilisée, car le sens de la L2 est expliqué par des mouvements du corps.  |
|   | Communicative language teaching (CLT) | Permettre à l'apprenant de communiquer en L2 selon le contexte, l'interlocuteur, le sens à négocier, et ce, de façon appropriée.   | Un emploi judicieux de la L1 est permis en CLT, mais l'emploi de la L2 est favorisé afin que l'apprenant réalise que la langue cible est un véhicule de communication et non seulement un objet à être étudié.  |

Alors, à la lumière du tableau précédent, nous comprenons que le rôle qui est accordé à la L1 dans les méthodes d'enseignement en L2 varie selon chacune d'elles en accord avec leurs objectifs, le contexte dans lequel elles s'inscrivent et les apports de la psychologie et de la linguistique. En effet, comme l'illustre le tableau 2.1, il existe deux perspectives de l'utilisation de la L1 en salle de classe de L2, soit les positions virtuelle et maximale.

Premièrement, la position virtuelle est celle qui supporte l'utilisation exclusive de la L2; en aucun cas l'utilisation de la L1 n'est valorisée (Danping, 2011). Nous reconnaissons dans cette perspective les méthodes grammaire-traduction, la méthode audiolinguistique, la méthode basée sur le contenu et celle basée sur la tâche (Larsen-Freeman et Anderson, 2011). Le tableau 2.1 permet aussi de voir les objectifs de ces différentes méthodes et le rôle qu'elles accordent à l'utilisation de la L1 dans la salle de classe de L2. Nous constatons que ces méthodes sont associées à la position virtuelle en ce qui concerne l'utilisation de la L1.

Ensuite, la position maximale réfère à une utilisation maximisée de la LÉ en apprentissage tout en concevant que l'utilisation de la L1 soit parfois nécessaire et pratique. En fait, il est considéré que l'utilisation de la L1 est un moyen permettant de développer des capacités métalinguistiques, d'adopter une démarche réflexive, qui peut donc être bénéfique pour accéder à la langue seconde. Cette position s'insère dans la perspective multilingue en ce qu'elle reconnaît l'utilité pédagogique de l'utilisation de la L1 pour l'optimisation de l'apprentissage de la LÉ (Danping, 2011). Les méthodes qui conçoivent cette position sont : la grammaire traduction, la Silent Way, la Desuggestopedia, la Community Language Learning, la Total Physical Response (TPR) et la Community Language Teaching (CLT). Dans le tableau 2.1, les objectifs de ces méthodes sont décrits ainsi que les différents rôles qu'elles accordent à une utilisation de la L1 en classe de L2.

Dans la prochaine section, nous verrons comment, dans la didactique des langues voisines, la position maximale est adoptée à travers le concept d'intercompréhension. Nous présenterons aussi quelques similarités entre les langues comme les parentés lexicales et le système verbotemporel.

### 2.3 Didactique des langues voisines et intercompréhension

La didactique des langues voisines naît du constat de la facilité d'apprendre une langue seconde similaire à sa langue première. Par exemple, la parenté linguistique entre les langues romanes, comme l'espagnol et le français en rend leur apprentissage mutuel facilité (Engler, 2011). De cette utilisation didactique des similarités ressort un courant de recherche qui se nomme l'intercompréhension. Ce courant se décrit comme : « une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) [...] qu'il connaît, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues » (Galanet, 2004).

Ainsi, l'intercompréhension permet entre autres à des locuteurs de langues voisines de se comprendre tout en s'exprimant dans leur propre langue. Le but de ce concept dans la didactique des langues voisines est d'adopter une perspective plurielle de la communication linguistique qui permet d'accéder à une stratégie d'acquisition de la langue tout à fait pertinente, car l'apprenant découvre la grammaire et le lexique de la LÉ en recourant à des transferts bidirectionnels et en acquérant une connaissance métalinguistique de la langue qui permet aussi d'analyser les différences et les écarts existants entre les langues. Ainsi, « [...] cette analyse laisse supposer que l'intercompréhension pourrait être une sorte de première étape à l'apprentissage d'une langue voisine centré sur la compréhension et qui permettrait une compréhension des structures de la langue » (Engler, 2011, p.16).

La langue espagnole et la langue française sont des langues voisines. Dans la prochaine section, nous présentons les parentés linguistiques qui existent entre ces deux langues, donc les éléments de ressemblance et de différence entre ces structures langagières qui permettent un apprentissage par intercompréhension.

### 2.3.1 Parentés linguistiques entre l'espagnol et le français

La langue espagnole et la langue française sont toutes deux des langues néolatines. D'un point de vue grammatical et morphosyntaxique, l'espagnol et le français sont des langues proches. En effet, leurs similarités lexicales s'élèvent à 75%<sup>15</sup>. La parenté lexicale entre langues romanes

---

<sup>15</sup> Le site <http://www.wolframalpha.com/input/?i=spanish+french+&lk=4&num=1> permet de calculer le pourcentage de similarités lexicales entre langues. Par exemple, le pourcentage de similarité entre l'italien et le français est de

constitue un élément essentiel de l'intercompréhension, car elle offre à l'apprenant une transparence lexicale qui peut être mesurée, mais qui est toutefois perçue de façon très subjective par chaque apprenant qui ne la traite pas de la même façon (Masperi, 1996).

De même, il ne faut pas oublier que ces deux langues comportent des différences. En effet, même si l'espagnol et le français proviennent toutes deux d'abord du latin populaire, puis du roman, les deux langues ont des différences dues au fait qu'elles appartiennent à des sous-groupes distincts. Ainsi, le français appartient au groupe gallo-roman, tandis que l'espagnol au groupe ibéro-roman. De même,

[...] les langues romanes n'ont pas connu nécessairement les mêmes événements au cours de leur histoire et [...] elles ont toutes puisé dans des langues différentes un certain nombre de mots qui leur manquaient. Par exemple, pendant que le français puisait dans l'arabe, l'espagnol ou l'italien, l'espagnol recourait à l'arabe et au français, l'italien au français, le roumain au dace, etc. [...]. (Leclerc, 2014, Les langues romanes ¶ 4)

Les différences qui ressortent de ces pratiques d'emprunt sont aujourd'hui illustrées par la notion de « congénères » qui se définit comme « des mots de souche commune, appartenant à des langues différentes ayant (à peu près) les mêmes formes et (à peu près) les mêmes sens » (Masperi, 1996, p.493). Ainsi se déclinent les différents congénères en plusieurs catégories qui se caractérisent par des similarités (amitiés sémantiques) ou des différences (faux amis).

Dans le cadre de notre recherche, nous emprunterons la taxonomie de correspondances formelles entre deux langues à Masperi (1996). La chercheuse distingue six classes qui mettent en relation, dans son cas, la langue française et italienne. Pour notre part, nous avons légèrement modifié la classification en proposant des exemples qui mettent en relation spécifiquement l'espagnol et le français. Dans le cadre de cette étude, nous avons retenus trois types de correspondances dont les deux premières s'insèrent dans la catégorie des amitiés sémantiques et la dernière est « habituellement classée dans la catégorie des faux amis » (Masperi, 1996, p.493) : 1) les congénères homographes<sup>16</sup> couvrant dans les deux langues la même zone sémantique qui sont

---

82 %, entre le portugais et l'espagnol de 89 %

<sup>16</sup> « [...] des mots qui, malgré un signifiant sonore différent, ont un signifiant graphique identique en [L1] et en [L2] et qui partagent au moins une signification sont désignés comme des homographes » (Tréville, 1993).

des mots qui ont la même graphie et le même sens; 2) les congénères paroglyphes<sup>17</sup> accessibles par transformation consonantique ou vocalique et 3) des congénères homoglyphes ou paroglyphes « partiels » qui concernent les mots dont l'aire sémantique en LÉ ne correspond que partiellement avec celle de la L1 ou quand, certaines acceptions se distinguent par des emplois différents. Le tableau 2.2 illustre ces différents congénères.

**Tableau 2.2**  
Types de congénères (Adapté de Masperi, 1996)

| Congénères  | Français   | Espagnol  |
|---|--|---|
| 1. Des congénères homoglyphes couvrant dans les deux langues la même zone sémantique    | Radio, tigre, melon, bien, mal, la, me, te, que, si, gris, triste, entre, de, en, fin, examen, adolescente, bar. |   |
| 2. Des congénères paroglyphes accessibles par transformation consonantique ou vocalique | Français<br>Espagnol<br>(Je) Sais<br>Pourquoi<br>Différent<br>Concentration<br>Sympathie<br>Tard                 | Francés<br>Español<br>Sé<br>Porqué<br>Diferente<br>Concentración<br>Simpatía<br>Tarde |
| 3. Des congénères homoglyphes ou paroglyphes « partiels ».                              | Je comprends<br>Approuver<br>Question  | Comprendo (entiendo)<br>Aprobar (estar conforme)<br>Cuestión (pregunta)               |

<sup>17</sup> «[Des] mots qui se présentent dans les deux langues avec des variations graphiques généralisables en termes de règles et qui restent reconnaissables à leur lecture en langue seconde sont des paroglyphes » (Tréville, 1993).

### 2.3.2 Système verbo-temporel

D'autre part, le système verbo-temporel est aussi un aspect de la grammaire contrastive qui démontre la parenté espagnol-français. Il existe des différences dans ce système (utilisation ou non du passé simple et de l'imparfait du subjonctif par exemple), mais il existe un grand nombre de similarités que l'apprenant peut s'approprier rapidement (présence du –s pour la deuxième personne du singulier, structure de la concordance des temps, utilisation de l'imparfait, etc.). Cette proximité des systèmes permet aux apprenants d'accéder à la compréhension du système des temps verbaux en espagnol assez rapidement. Par exemple, il est intéressant d'expliquer aux apprenants francophones les similarités entre les conjugaisons du français et de l'espagnol pour les aider à faire quelques rapprochements entre leur L1 et leur L2. Dans le cadre de notre recherche, nous prendrons l'exemple de l'infinitif, des formes régulières de l'impératif et du gérondif tel que proposé par Engler (2011) dans son mémoire sur l'optimisation des parentés linguistiques.

**Tableau 2.3**  
Présentation contrastive des conjugaisons française et espagnole  
(Engler, 2011, p. 18)

|           | Français       | Espagnol    |
|-----------|----------------|-------------|
| Infinitif | Compléter      | Completar   |
|           | Définir        | Definir     |
|           | Écrire         | Escribir    |
| Impératif | Complète       | Completa    |
|           | Complétons     | Completemos |
|           | Complétez      | Complete    |
| Gérondif  | En complétant  | Completando |
|           | En définissant | Definiendo  |
|           | En écrivant    | Escribiendo |

### 2.4 Représentations

Il est reconnu que les représentations des apprenants influencent leur façon d'apprendre et leurs stratégies (Dabène, 1975). C'est justement pour cela que nous nous intéressons aux représentations, car elles jouent un rôle essentiel dans les processus d'apprentissage linguistique et parce qu'elles sont flexibles, c'est-à-dire qu'elles peuvent être modifiées (Castellotti et Moore, 2002).

La notion de représentation a été élaborée au courant du XX<sup>e</sup> siècle et a été empruntée à la psychologie sociale (Masperi, 1996). Les représentations sont une : « forme de connaissance

socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p.53). Moscovici (1976) distingue deux processus qui permettent la formation et le fonctionnement des représentations sociales :

**Tableau 2.4**

Processus de la formation et du fonctionnement des représentations sociales (Moscovici, 1976, p.107)

| Processus       | Définition  |
|-----------------|---|
| L'objectivation | Façon dont un individu sélectionne certaines informations, qui selon lui ressortent, et les transforme ensuite en éléments de sens qui contiennent souvent moins d'informations, mais qui aident à sa compréhension |
| L'ancrage       | Processus qui permet d'adapter un élément moins familier qui se retrouve dans des catégories familières et fonctionnelles qu'il possède déjà afin de l'incorporer   |

Les représentations sont un concept fondamental de l'apprentissage selon les spécialistes de celui-ci. En linguistique et en didactique des langues

l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues (Castellotti et Moore, 2002, p.9).

Plus spécifiquement, le processus d'appropriation de la langue par l'apprenant se voit structuré grâce aux représentations. D'ailleurs, au cours de son apprentissage, l'apprenant se forme une représentation de la « distance interlinguistique » qui sépare le système de sa L1 et le système de la L2 en fonction des stratégies d'apprentissage qu'il emploie pour les différencier (Castellotti et Moore, 2002).

De façon approximative, les recherches dans le domaine des représentations s'emploient à analyser la réalité que vit un groupe ou un individu selon un objet de recherche pertinent, retenant les éléments qui concordent avec le sujet à l'étude et avec la représentation elle-même, tout en omettant les éléments non porteurs de sens. Il n'y a pas de représentations qui valent plus qu'une autre, elles proviennent d'expériences qui permettent d'exploiter des connaissances, de les encadrer, de provoquer des inférences et finalement, de guider les comportements à partir de celles-ci.

Nous nous référons à la taxonomie de Py (2004) pour faire une distinction des différentes représentations :

- Les représentations *de référence* sont des points de repère pour les participants du groupe à savoir s'ils adhèrent ou non à la référence. Ainsi, un apprenant peut avoir la représentation ancrée que les systèmes langagiers sont séparés et cette représentation guidera son action en ce sens.
- Les représentations *en usage* sont des représentations élaborées dans l'interaction et sont donc en évolution constante. Par exemple, au cours de l'apprentissage, l'apprenant pourrait, grâce au fait qu'il réfléchit au système langagier et se rend compte qu'il y a des similarités, faire évoluer sa représentation des systèmes langagiers en l'interprétant de façon plutôt interconnectée.

Alors, de ces deux distinctions des représentations, nous notons que les recherches sur les représentations peuvent mener à des résultats de deux types. Les représentations peuvent être *dynamiques* dans le cas où le discours provient de représentation en usage et qu'il permet de se faire une idée de l'état, de l'évolution et du contexte dans lequel la représentation a émergé. Celles-ci peuvent aussi être modifiées. D'autre part, elles peuvent être *statiques* lorsqu'il est possible de constater que le processus d'apprentissage de l'individu est fortement lié aux représentations de référence, car celles-ci ont le pouvoir de fortifier ou de ralentir le processus en question.

Nous comprenons que les représentations permettent aux didacticiens d'être à l'affût des différents phénomènes qui sont liés aux apprentissages leur permettant d'ajuster, de comprendre et de mettre en place des projets didactiques qui correspondent aux besoins et aux enjeux que le processus engendre. De façon plus spécifique, nous verrons le rôle des représentations dans l'apprentissage des langues, sujet de la présente étude.

Comme les représentations s'élaborent la plupart du temps à partir du familier, du déjà connu, de ce qui est rassurant, il est tout à fait logique d'attribuer un rôle central à la L1 des apprenants dans l'apprentissage d'une L2. Nous considérons donc la L1 comme la connaissance antérieure à partir de laquelle l'accès aux autres langues débute.

La L1 devient donc un point de repère important lorsque l'on s'intéresse aux effets sur celle-ci lors de l'apprentissage d'une L2. Mais, il est noté aussi que

pourtant, il apparaît que le rapport à la langue première reste perçu [...] comme un obstacle ou, pour le moins, un problème. Certains enseignants disent viser à "faire penser les élèves directement dans la langue étrangère", tandis que d'autres associent étroitement la compétence en langue étrangère au degré de maîtrise supposé de la langue première. (Castellotti et Moore, 2002, p.16)

En effet, plusieurs adoptent la position virtuelle mentionnée plus tôt dans la description des positions qui peuvent être adoptées face à l'utilisation de la L1 en salle de classe de langue seconde. Selon Masperi (1996), les locuteurs ont même peur d'avoir des représentations trompeuses en se fiant à leur L1 lors de l'apprentissage d'une L2 tellement l'enseignement des langues a été basé sur la peur des faux amis. Néanmoins, la stratégie la plus utilisée demeure le recours à sa L1 par l'apprenant et pour que celle-ci soit efficace, l'élève doit réussir « un mouvement de décentration qui [lui] permet de mettre en place des hypothèses de fonctionnement différencié » (Castellotti et Moore, 2002, p.17). De la sorte, le recours à la L1 dans l'apprentissage d'une L2 peut générer différents comportements (par exemple, un mouvement de décentration) de la part de l'apprenant qui lui permettront ou non de se servir de ce tremplin pédagogique. D'un côté, l'apprenant peut se décentrer par rapport à la L1 et la L2 ce qui lui donnera l'opportunité d'aborder le système d'interaction entre les langues de façon opératoire. D'autre part, si l'apprenant n'arrive pas à se détacher de sa L1, il concevra la L2 comme un système approximatif de la L1 et ce comportement ne permettra pas un apprentissage productif. Mais, dans un cas où dans l'autre, il ne semble pas possible de n'avoir aucun recours à la L1 familière, car l'apprenant recourt toujours à des stratégies diverses pour analyser les similarités et les distances entre son système et le nouveau qu'il est en train d'apprendre. Les stratégies qu'il utilise sont des stratégies d'ancrage, d'appui et de passages translinguistiques, entre autres (Castellotti et Moore, 2002).

Comme nous l'avons vu précédemment dans la description des méthodes d'enseignement, il ne faut pas perdre de vue que l'objectif de l'apprentissage d'une L2 est d'apprendre une L2. Cependant, il faut tenir compte aussi que la perspective théorique adoptée et l'objectif poursuivi dépend de la méthode d'enseignement. Par exemple, dans la méthode audiolinguale, qui s'inscrit

dans la perspective béhavioriste, l'objectif est que l'apprenant acquiert les compétences d'un locuteur natif. Dans ces situations, comme en Suisse allemande par exemple, les apprenants en viennent à ne même plus oser parler en L2 de peur de ne pas le faire correctement. En effet, ils se découragent lorsque l'objectif est irréaliste (Castellotti et Moore, 2002). Alors que, d'un autre côté, dans la perspective cognitiviste et plurilingue dans laquelle nous nous inscrivons, le but de l'apprentissage d'une L2 n'est pas d'accéder à une compétence de la L2 qui s'approche de la compétence d'un natif, mais d'être considéré comme un locuteur en L2 qui utilise la L2 différemment du locuteur monolingue et qui a une connaissance de la L2 normalement non identique à celle du locuteur natif (Cook, 2003)

C'est ici qu'interviennent les démarches multilingues qui font la promotion de l'optimisation didactique de la proximité entre les langues et de l'intercompréhension entre langues romanes. En effet, ces travaux s'insèrent dans une perspective qui permet à l'apprenant de prendre ancrage dans sa L1 pour apprendre sa L2 et ne demande pas à l'apprenant de s'exprimer tel un natif en L2, mais d'apprendre à communiquer pour être compris, tout simplement. De même, cette approche comprend l'importance de favoriser les efforts de décentration afin que l'apprenant distingue, mette en perspective, évalue et compare de façon cohérente les systèmes de langues en relation dans sa tête (Castellotti et Moore, 2002).

Selon James & Garrett (1991) et de Pietro (2001) (dans Castellotti et Moore, 2002), il y a trois perspectives envisagées lorsque l'on touche à la formation des représentations des locuteurs envers les langues : 1) *une orientation sociolinguistique*, qui encourage la diversité linguistique; 2) *une orientation psycholinguistique*, visant une décentration qui permet aux apprenants de sortir de leur langue et culture maternelle; 3) *une orientation linguistique et cognitive*, qui légitime une meilleure compréhension des fonctionnements de la langue scolaire et des autres langues.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous inscrivons dans la troisième perspective en ce sens que notre objectif, en allant recueillir les représentations sur les effets de la L2 sur la L1, est d'explorer les réflexions des étudiants quant à leur compréhension des mécanismes des langues (celle qu'ils parlent et celle qu'ils sont en train d'apprendre).

Pour ce faire, nous avons proposé aux étudiants des informations comparables sur le fonctionnement de la langue espagnole et de la langue française. Ces informations sont les parentés lexicales et le système verbotemporel qui, comme mentionné, permettent de bien visualiser des ressemblances et des différences entre les deux langues. Cela d'ailleurs permet de revisiter des concepts appris de la L1 et c'est sur ces aspects que nous tenterons de connaître les représentations que s'en font les apprenants.

## 2.5 Objectifs spécifiques

Maintenant que l'orientation de notre travail est explicitée, il convient de présenter les objectifs spécifiques de cette recherche. En partant de l'objectif général qui consiste à connaître les représentations d'étudiants collégiaux québécois quant aux effets de l'apprentissage de l'espagnol (LÉ) sur leur compétence langagière en français (L1), nous concevons qu'il puisse exister plusieurs types d'effets de la LÉ sur la L1, que ces effets peuvent être bénéfiques, neutres ou désavantageux et que la relation entre la LÉ et la L1 appartient à plusieurs modèles cognitifs selon les auteurs et les représentations des apprenants. De même, en enseignement des langues secondes, certaines méthodes conçoivent l'utilisation de la L1 en classe de LÉ, d'autres non. Une branche de la didactique qui conçoit l'utilisation de la L1 est la didactique des langues voisines qui, par son concept d'intercompréhension, stipule que la compréhension mutuelle entre langues similaires est facilitée. Ainsi, il est pertinent d'observer les similarités entre ces langues au niveau du lexique et de certains temps verbaux. La représentation est un concept qui permet aux apprenants en langue de réfléchir sur leurs apprentissages et est susceptible de nous fournir des indications pour mieux comprendre les mécanismes cognitifs et linguistiques impliqués dans l'apprentissage de l'espagnol LÉ et sur les effets de cet apprentissage sur la compétence langagière francophone.

Ainsi, les objectifs spécifiques de cette étude consistent à connaître les représentations d'étudiants collégiaux québécois du rôle que jouent, dans l'apprentissage de l'ELÉ (1) les méthodes d'enseignement préconisées, (2) l'apprentissage des parentés lexicales et du système verbotemporel sur leur compétence langagière en français.

La prochaine section présentera la démarche de recherche qui nous permettra de répondre aux objectifs précédents.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous exposerons nos principaux choix méthodologiques, c'est-à-dire que nous justifions la pertinence du type de recherche effectuée et du devis méthodologique choisi, soit l'étude de cas. De même, en plus de présenter l'échantillon retenu, nous décrivons le déroulement de l'expérimentation, les méthodes de collecte de données et les instruments qui ont été utilisés. Nous terminons par une présentation de la méthode d'analyse des données qui a été privilégiée.

#### 3.1 Type de recherche

Deux grandes catégories de recherche se distinguent avant toutes autres, la recherche fondamentale et la recherche appliquée (Karsenti et Savoie-Zacj, 2011). Celles-ci permettent de délimiter les choix du chercheur dans l'orientation de sa recherche par rapport à son but. Ainsi, comme l'objectif de la présente recherche est de connaître les représentations d'étudiants en espagnol langue étrangère (ELÉ) sur les effets de cet apprentissage sur leur L1, nous constatons que nous tentons ici d'élargir nos connaissances, d'acquérir de nouveaux savoirs et tel est le but d'une recherche à caractère fondamental.

De même, la recherche fondamentale se caractérise par sa finalité théorique ou empirique (Karsenti et Savoie-Zacj, 2011), privilégiant d'une part une posture qui se base uniquement sur ce que dit la littérature et d'autre part, une confrontation de ce que dit la littérature et des observations dans des situations réelles. Dans le cadre de la présente recherche, nous privilégions une approche empirique, car nous avons interrogé des étudiants concernant leurs représentations de ce phénomène.

Encore, dans la recherche empirique, deux catégories se distinguent. Lorsque la recherche demande la vérification d'hypothèses, il est dit que cette recherche est de type vérificatoire. Par contre, lorsque le but est d'obtenir une compréhension préliminaire descriptive d'une situation, elle sera exploratoire (Karsenti et Savoie-Zacj, 2011), ce qui est le cas de notre recherche.

De plus, le type de recherche exploratoire concorde avec une démarche de type qualitative surtout en considérant que notre recherche s'intéresse à connaître des représentations. Cette notion est particulièrement appropriée dans le cadre de cette démarche, car les données recueillies sont subjectives et donc, difficiles à mesurer de façon quantitative (Masperi, 1996). Ainsi, nous cherchons à recueillir des données verbales permettant d'emprunter une approche interprétative.

### 3.2 Devis méthodologique : L'étude de cas

Karsenti et Savoie-Zacj (2011) ont recensé trois grandes façons de décrire les études de cas, selon trois auteurs différents, soit Stake (1995), Yin (2003) et Merriam (1988). Le tableau 3.1 présente les différents types d'études de cas répertoriés par ces auteurs :

**Tableau 3.1**  
Études de cas (tiré de Karsenti et Savoie-Zacj, 2011)

| <b>Stake (1995)</b>  | <b>Yin (2003)</b>   | <b>Merriam (1988)</b>  |
|----------------------|---|--|
| -Étude instrumentale | -Étude holistique du cas particulier  | -Étude descriptive   |
| -Étude intrinsèque   | -Étude intégrée ou contextualisée du cas particulier (selon des unités d'analyse multiples) | -Étude interprétative  |
| -Étude collective    | -Étude multicas intégrée ou contextualisée (selon des unités d'analyse multiples)           | -Étude évaluative :<br>- Étude ethnographique<br>- Étude historique<br>- Étude psychologique<br>- Étude sociologique |

Le tableau précédent permet de comprendre les différentes orientations que peuvent prendre les études de cas selon les auteurs. Karsenti et Savoie-Zacj (2011) résument les orientations que prennent chacun des auteurs. D'abord, la terminologie proposée par Stake (1995) comprend trois types d'études permettant d'élargir ses connaissances sur un problème ou d'ajouter des notions à des théories (instrumentale), de se pencher sur un cas particulier afin d'en comprendre les subtilités (intrinsèque) et de cibler plusieurs sujets qui ont des similarités pour mener une étude (collective). En ce qui concerne Yin (2003), les quatre types d'études de cas se différencient en étant soit une étude de cas particulier ou une étude de cas multiples (multicas) qui elles sont soit holistiques ou selon des unités d'analyse multiples (contextualisé ou intégré). Enfin, Merriam (1988), quant à elle, propose trois types d'études qui ne permettent d'emprunter qu'une approche qualitative : l'étude évaluative, interprétative et descriptive. Parmi celles-ci, l'étude interprétative est équivalente à

l'étude instrumentale de Stake (Karsenti et Savoie-Zacj, 2011). La description de l'étude de cas interprétative de Merriam présentée par Karsenti et Savoie-Zacj (2011) nous permet de sélectionner le devis qui semble le plus approprié à notre projet. En effet, cette dernière

[...] est entreprise lorsque le chercheur souhaite mieux comprendre un problème ou pour raffiner une théorie. Le cas devient alors subordonné à un intérêt externe : l'analyse sert à mieux comprendre quelque chose d'autre. Par exemple plusieurs chercheurs ont étudié les lecteurs experts (des cas) en vue de raffiner une théorie : celle des stratégies à adopter pour devenir un lecteur expert (Karsenti et Savoie-Zacj, 2011, p.216).

Dans le cadre de notre recherche, les sujets étudiés sont des apprenants d'espagnol langue étrangère (ELÉ) qui contribueront à mettre au jour les théories sur les effets d'une LÉ sur une L1. Qui plus est, comme cette recherche vise à connaître les représentations d'apprenants collégiaux québécois quant aux effets de l'apprentissage de l'espagnol LÉ sur leur compétence langagière en langue première française (FL1) de façon exploratoire, il est tout indiqué d'avoir recours à l'étude de cas interprétative, car elle permet de faire « [...] une analyse approfondie d'un cas particulier ou une généralisation issue de l'observation [...] » (Karsenti et Savoie-Zacj, 2011, p.211). De plus, l'étude de cas permet de recueillir des informations détaillées sur chaque sujet à l'étude tout en permettant de sélectionner un nombre restreint de sujets et elle consiste à étudier une situation réelle (apprentissage de l'espagnol par des francophones) dans son contexte (exercice d'apprentissage [lecture] et questionnements lors des entrevues), et à l'analyser pour comprendre comment le phénomène auquel le chercheur s'intéresse (effets de la LÉ sur la L1) ressort et progresse (Collerette, 1997). L'étude de cas particulier sera privilégiée, entre autres puisque le sujet choisi est représentatif en ce qu'il comporte les caractéristiques (apprendre l'espagnol, être francophone) qui concordent avec l'objet de cette recherche.

### 3.2.1 Étapes de réalisation de l'étude de cas

Il convient maintenant de décrire la démarche de réalisation de notre étude de cas. Pour ce faire, nous faisons appel à la démarche élaborée par Gagnon (2012) qui propose un guide pour mener à bien une étude de cas. Ce guide comprend huit étapes de réalisation pouvant être menées dans un ordre distinct de celui dans lequel il sera présenté dans le tableau 3.2.

#### **Tableau 3.2**

### Étapes de réalisation d'une étude de cas (Gagnon, 2012).

| Étapes                            | Description des étapes   |
|-----------------------------------|--|
| Établir la pertinence             | Établir si l'approche par l'étude de cas est appropriée pour réaliser la recherche projetée.   |
| Assurer la véracité des résultats | Présenter des balises pour montrer que les résultats obtenus l'ont été par une démarche rigoureuse et qu'ils reflètent bien la réalité observée  |
| La préparation                    | Permettre au chercheur de réfléchir sur ce que pourrait être sa question de recherche et sur le phénomène à l'origine de cette question.   |
| Le recrutement des cas            | Sensibiliser le chercheur à la manière dont il peut s'y prendre pour entrer en contact avec des organisations ayant les caractéristiques recherchées pour l'étude de cas planifiée.  |
| La collecte des données           | Réaliser le travail de terrain en étant accepté par le milieu, en pratiquant l'observation et l'écoute active, en diversifiant ses sources d'informations  |
| Le traitement des données         | Épurer les données, s'assurer que les données colligées sont pertinentes dans le but de les trier et de les organiser pour en comprendre le sens et mettre en relief ce qu'elles manifestent et la manière de les analyser pour les « faire parler » et vérifier les tendances qui s'en dégagent |
| L'interprétation des données      | Atteindre un plus haut niveau d'abstraction face aux données codées (étape à la fois créative et intuitive, mais empreinte de rigueur)   |
| Diffusion des résultats           | Passer du rapport de recherche vers la communication des résultats   |

Comme le proposent ces étapes, nous avons suivi le schéma de Gagnon (2012) qui s'apparentent aux schémas que proposent aussi Yin (2009), Merriam (1988) et Stake (1995). Nous avons choisi celui-ci pour sa présentation linéaire. Les étapes un, deux et trois (établir la pertinence, assurer la véracité des résultats et la préparation) ont en partie été présentés dans les chapitres 1 (problématique) et deux (cadre conceptuel) de ce rapport. Les sections suivantes présenteront les étapes quatre, cinq, six et sept, soit : l'échantillonnage sélectionné, les instruments de collecte de données, le traitement et l'interprétation des données envisagées. L'étape huit, la diffusion des résultats, sera effectuée par la communication des résultats lors de présentations orales dans des colloques et des congrès et par la rédaction d'articles dans des revues scientifiques.

### 3.2.2 Échantillonnage : sélection du cas

L'échantillonnage permet de faire un choix dans une population afin de constituer un échantillon (Pirès, 1997). L'objet de notre étude, qui est de connaître les représentations d'étudiants collégiaux québécois quant aux effets de l'apprentissage de l'espagnol (LÉ) sur leur compétence langagière en français (L1), nous a orienté dans la sélection d'un échantillon de la population concernée par notre étude qui nous a permis de recueillir l'information recherchée.

D'un point de vue éthique, avant de recruter notre échantillon, nous avons présenté notre projet au Comité éthique de la recherche de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (CÉR-UQAT) afin d'obtenir la certification que notre projet respecte les critères de responsabilisation éthique de la recherche. Ensuite, pour sélectionner notre cas, nous avons d'abord ciblé un Cégep accessible dans la région, le cégep de l'A-T, afin d'assurer la faisabilité de l'étude. Ensuite, nous avons préparé les critères permettant de reconnaître les caractéristiques du profil des participants recherchés. Ils devaient avoir suivi les cours d'espagnol 1 et 2 du Cégep de l'A-T afin de connaître suffisamment de vocabulaire et avoir appris les temps de verbes présent, impératif, gérondif en espagnol. Nous avons fait appel à la coordonnatrice du programme d'Arts et Lettres du Cégep ciblé qui a identifié des classes d'étudiants qui correspondaient à nos critères. Nous avons donc privilégié un processus d'échantillonnage fondé sur la réputation (Lorraine Savoie-Zajc, 2006). Afin de solliciter notre échantillon, nous sommes allée dans trois classes d'espagnol LÉ du Cégep de l'A-T. Nous avons établi un premier contact avec les participants potentiels lors de leur cours d'espagnol suivi à l'hiver 2015 afin de les informer de la recherche en cours et de susciter leur intérêt à participer aux entrevues à la fin de leur session. Nous leur avons expliqué le but de l'entretien, nous avons demandé leur consentement à participer à l'étude en leur remettant une fiche<sup>18</sup> qu'ils pouvaient remplir s'ils désiraient être recontactés pour les entrevues. Par la suite, nous avons recontacté ceux qui avaient donné leur accord pour confirmer le lieu de l'entrevue, l'heure et la date de celle-ci (Fortin, 2010; Gauthier, 2009; INSPQ, 2009; Union européenne, s.d). Finalement, sept participants ont contribué à notre étude de cas lors d'entrevues semi-structurées. Cette méthode de collecte de données est justifiée dans la section 3.3 de ce rapport de recherche.

### 3.2.3 Profil des participants

---

<sup>18</sup> Voir Annexe B

Les sept participants de cette recherche sont des étudiants du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue qui ont pour langue première le français et comme langue étrangère l'espagnol. Tous les étudiants interrogés suivaient le cours d'espagnol 2 de leur programme au moment de l'entretien. Six d'entre eux sont dans le programme de formation préuniversitaire *Arts, lettres et communication profil langue* et un parmi eux fait une formation double en *Sciences humaines et Arts et Lettres*. Les participants sont âgés entre 18 et 26 ans. Ils ont tous comme L2 l'anglais. Pour cinq des participants, la langue parlée quotidiennement à la maison est le français. Le participant E3 parle parfois en anglais à la maison et il a été à l'école anglaise au primaire tandis que pour le participant E6, l'anglais est la langue principalement parlée à la maison depuis qu'il a deux ans. Deux participants parmi les sept sont en apprentissage d'autres langues que l'espagnol : le participant E2 apprend aussi l'allemand et le japonais et le participant E7 apprend l'allemand et le coréen. Le tableau 3.3 rend compte des informations précédemment mentionnées.

**Tableau 3.3**  
Profil des participants

|                           | <b>E1</b>                                     | <b>E2</b>                                     | <b>E3</b>                                     | <b>E4</b>                                     | <b>E5</b>                                     | <b>E6</b>                                       | <b>E7</b>                                     |
|---------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Âge                       | 19  | 26  | 19  | 18  | 18  | 18  | 19  |
| Programme d'étude         | Arts, lettres et communication, profil langue | Double DEC Sciences humaines et Arts et lettres | Arts, lettres et communication, profil langue |
| L1                        | Français                                      |   |   |   |   |   |   |
| Langue parlée à la maison | Français                                      | Français                                      | Français et anglais                           | Français                                      | Français                                      | Anglais   | Français                                      |
| LÉ                        | Espagnol                                      |   |   |   |   |   |   |
| L2                        | Anglais                                       |   |   |   |   |   |   |
| L3, L4, etc.              | -   | Allemand, Japonais                            | -   | -   | -   | -   | Allemand, Coréen                              |

### 3.3 Méthode de collecte de données : l'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée (appelée aussi entrevue semi-structurée) a pour but d'arriver à une compréhension de la réalité du phénomène à l'étude en combinant certains aspects des entrevues non dirigées et dirigées par un échange verbal entre deux personnes consentantes (Savoie-Zajc, 2006). Elle nécessite une préparation en ce sens que les questions sont formulées à l'avance et que les thèmes à aborder sont délimités avant l'entrevue. D'ailleurs, elle nécessite la préparation d'un plan d'entrevue qui englobe les thèmes et les sous-thèmes à aborder (Fortin, 2010; Savoie-Zajc, 2006) et qui sera orienté en fonction du cadre théorique établi dans cette étude.

Les questions ouvertes sont préconisées lors d'entrevues semi-dirigées. Celles-ci permettent de recueillir de l'information plus détaillée que les questions fermées. En fait, l'entrevue semi-dirigée s'apparente fortement à une conversation entre deux personnes dans laquelle l'ordre des questions est tout de même décidé par l'intervieweur qui tente d'obtenir l'information en lien avec les thèmes ressortis dans le canevas d'entrevue. Fortin (2010) souligne que les entrevues semi-dirigées : « [...] constituent une des meilleures méthodes de cueillette des données sur des sujets complexes et chargés d'émotion et elles permettent d'obtenir un taux de réponse élevé » (p.430). Toutefois, elles comportent aussi certaines limites. À cet effet, comme les entrevues sont enregistrées sur bande sonore ou vidéo, le participant peut se sentir intimidé lors de l'entrevue. Il est important que l'intervieweur s'assure que le participant se sente à l'aise et qu'il ne soit pas distrait par cela au courant de l'entrevue. Aussi, le participant peut vouloir que la recherche fonctionne et donner des réponses simplement dans le but de rendre service au chercheur (Savoie-Zajc, 2006).

Dans le cadre de notre recherche, des entrevues individuelles avec les participants ont été organisées au cours de la session d'hiver 2015. Lors des entretiens, nous avons proposé un canevas d'entrevues<sup>19</sup> semi-dirigées permettant de récolter leurs représentations quant aux effets de l'apprentissage de l'ELÉ sur leur compétence langagière en FL1. En effet, les entrevues semi-dirigées nous ont permis d'explorer la situation afin de valider si notre construit de recherche concordait avec le vécu de ces étudiants (Fortin, 2010; Gauthier, 2009; INSPQ, 2009; Union

---

<sup>19</sup> Voir Annexe A

européenne, s.d).

Le temps réservé pour chaque entrevue a été de 60 à 90 minutes, elles ont été menées dans un local clos du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (CÉGEPAT). Pour ce qui est du déroulement général de l'entrevue, nous avons commencé par nous présenter et nous avons rappelé les objectifs et les thèmes que nous souhaitions aborder lors de la rencontre. Les participants ont aussi été informés qu'ils étaient interrogés à titre de représentant d'un groupe de personnes qui possédait le vécu souhaité dans le cadre de cette recherche et qu'ils demeureraient sous anonymat complet.

Le protocole d'entretien que nous avons développé est une adaptation du protocole utilisé par Carrasco Perea (2000) dans sa thèse de doctorat sur les parentés linguistiques et l'apprentissage répercuté pour des locuteurs francophones apprenant l'espagnol et débutant l'apprentissage du catalan. La chercheuse s'est basée sur le protocole d'entrevue prévu par un groupe de recherche sur l'intercompréhension, le groupe Galatea. Dans le cadre de notre recherche, qui se différencie par la notion d'effet de la LÉ sur la L1, des questions ont été spécialement adaptées afin de répondre à notre objectif, soit de connaître les représentations des effets de l'ELÉ sur le FL1.

Les questions de l'entrevue, regroupées en thèmes, ont été formulées en fonction des éléments du cadre théorique de cette recherche. Voici un tableau qui résume les thèmes de notre entrevue selon les éléments du cadre théorique qui s'y rattachent et les numéros de questions qui y sont liés dans le canevas d'entretien.

**Tableau 3.4**  
Thèmes et numéros des questions de l'entretien semi-structuré

| Éléments du cadre théorique  | Numéros des questions          |
|--|--------------------------------|
| Représentations de la compétence en L1 et informations sur la L1   | 1, 2, 3, 4, 5                  |
| Représentations de la compétence en LÉ et informations sur la LÉ   | 6, 7, 8                        |
| Identification de stratégies de compréhension et de traduction   | 9, 10                          |
| Identification de stratégies d'intercompréhension  | 11, 12, 33                     |
| Représentations sur les parentés lexicales   | 13, 14, 32, 35, 36             |
| Représentations sur le système verbo-temporel  | 15, 37, 38                     |
| Identification de mécanismes de différenciation des systèmes langagiers et de stratégies de distanciation de la langue | 16, 34                         |
| Identification des stratégies d'apprentissage en LÉ  | 18, 19                         |
| Représentations du rôle de la L1 dans l'apprentissage de la LÉ   | 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 |
| Représentations des effets de la LÉ sur la L1  | 27, 28, 29, 30, 31, 39, 40     |

Lors des entrevues, il a été demandé aux participants de lire un court texte<sup>20</sup>, *La fiesta del Sol*, en espagnol. Ce texte a permis de faire un lien avec certaines questions du canevas. Par exemple, le texte a permis de faire ressortir les stratégies de compréhension et de traduction employées par les étudiants. Aussi, nous avons pointé des mots du texte pour que les étudiants puissent s'exprimer sur leurs représentations des similarités et des différences en lien avec les parentés lexicales et le système verbo-temporel.

Toujours en nous basant sur l'étude de Carrasco Perea (2000), nous avons choisi un texte, qui correspond aux faits divers puisque selon cet auteur, ce type de texte est celui qui correspond le mieux à ce genre d'expérimentation afin que le maximum de stratégies de construction de sens soit mises à contribution par les participants romanophones (Carrasco Perea, 2000).

De plus, elle mentionne que le fait divers constitue un cadre de référence sûr, car il a été l'un des genres textuels qui a provoqué le plus d'intérêt au niveau théorique et didactique dans les vingt dernières années (Adam, 1984; Bronckart, 1985; Moirand, 1979, 1990; Petitjean, 1987 cités dans Carrasco Perea, 2000). Ensuite, elle soulève que l'identification aisée du genre devrait permettre aux sujets de mobiliser des stratégies de lecture supplémentaires, dont le transfert des habitudes de lecture en L1. Plus précisément, le type narratif du fait divers le rend plus facilement compréhensible dû à sa familiarité universelle, d'autant plus que les deux langues concernées sont voisines (Carrasco Perea, 2000).

### 3.4 Le traitement et l'analyse des données

À cette étape de la recherche, les données ont été traitées à l'aide de l'analyse de contenu qui « [...] permet de déterminer des comportements types, de dégager des thèmes et des tendances » (Fortin, 2010, p.475). Nous nous sommes appuyée sur le modèle de Wanlin (2007) qui propose une analyse de contenu qui se déroule en trois phases :

---

<sup>20</sup> Voir Annexe C

**Tableau 3.5**  
Phases de l'analyse de contenu (tiré de Wanlin, 2007)

| <b>Phases de l'analyse de contenu</b>                                  |
|--|
| Phase 1 : La préanalyse  |
| Phase 2 : L'exploitation du matériel                                   |
| Phase 3 : Le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation |

Ainsi, la phase initiale est intuitive et organisationnelle. Elle permet de réaliser un schéma ou un plan d'analyse à partir des idées de départ. Wanlin (2007) mentionne que cette phase comprend trois objectifs qui consistent à (1) choisir les documents pertinents à soumettre à l'analyse selon les critères de la recherche, (2) à formuler les objectifs grâce au cadre conceptuel et à identifier les thèmes qui ressortent de la lecture répétée des données et (3) à élaborer les indicateurs fiables sur lesquels l'interprétation finale s'appuiera.

Dans notre cas, cette première phase, la préanalyse, a été élaborée à partir des documents ressortis des sept entrevues semi-dirigées avec les participants de notre étude. Ces documents étaient tout à fait pertinents puisque les questions d'entrevues ont été déterminées en fonction des éléments du cadre conceptuel de la recherche qui constitue le chapitre deux de ce rapport. Nous avons commencé par la transcription des sept entrevues qui constituent les données de cette recherche. Ensuite, nous avons pu nous attarder aux objectifs spécifiques de l'étude après une lecture répétée de la transcription des entretiens. Rappelons que ces objectifs consistent à connaître les représentations d'étudiants collégiaux québécois du rôle que jouent, dans l'apprentissage de l'ELÉ, (1) les méthodes d'enseignement préconisées et (2) l'apprentissage des parentés lexicales et du système verbo-temporel, sur leur compétence langagière en français.

Ensuite, la phase centrale de l'analyse de contenu, soit l'exploitation du matériel, visait à exploiter le matériel issu de la collecte de données et à rendre compte des occurrences ressorties des différentes catégories élaborées dans une grille (Wanlin, 2007). La première étape a été de lire une entrevue choisie au hasard (participant #2) en identifiant des catégories potentielles avec les énoncés du discours. Ensuite, une deuxième lecture de cette même entrevue a été réalisée avec en appui le canevas d'entrevue qui contenait, pour chaque question, un élément du cadre conceptuel s'y rattachant. La deuxième lecture a consisté en une validation intrajuge permettant de confronter

les premières catégories, de les raffiner, de les relier aux notions du cadre conceptuel. Cette relecture de la première entrevue catégorisée a permis de constater que les catégories identifiées lors de la première lecture et celles de la deuxième lecture concordaient à plus de 80%, mais elle a aussi permis de clarifier certains termes qui manquaient de précision ou qui ne s'accordaient pas assez bien aux concepts du cadre. Par la suite, nous avons procédé à la lecture d'une deuxième entrevue (participant #5) en appliquant les catégories identifiées lors des deux lectures de la première entrevue. Cette application a été fructueuse dans l'ensemble, car la plupart des catégories de la première entrevue concordaient avec la seconde. Néanmoins, nous avons complété certaines catégories en y ajoutant des stratégies qui n'avaient pas été nommées lors de la première entrevue et qui sont ressorties dans la deuxième. Ainsi, nous avons répertoriées les catégories émergentes pour procéder à une troisième lecture de la première entrevue afin de vérifier si les énoncés du discours correspondaient aux nouvelles catégories. À la troisième relecture, nous avons effectivement pu rattacher quelques éléments aux nouvelles catégories. La troisième étape de ce processus a été la validation des catégories par un lecteur externe. Ce processus avait pour but de vérifier la compréhension commune des catégories et leur logique avec le cadre de référence. Effectivement, cette lecture externe a permis de replacer des catégories qui se retrouvaient en double dans la grille, de clarifier des termes employés et d'uniformiser ceux-ci. Ainsi, la grille de catégories a été légèrement modifiée suite à cette validation, ce qui a permis de relire la première et la deuxième entrevue en remplaçant les éléments dans la grille améliorée pour une quatrième validation des catégories. La quatrième étape de ce processus a été de catégoriser les cinq dernières entrevues (participant E1, E3, E4, E6, E7) qui a confirmé que les catégories maîtresses restaient toujours les mêmes <sup>21</sup>.

Enfin, la troisième phase, soit celle du traitement des résultats, de l'inférence et de l'interprétation, a permis de nous assurer de la fiabilité des données non seulement en soumettant la grille de catégories à un évaluateur externe, mais également en effectuant la synthèse de la catégorisation à partir de tableaux thématiques se référant aux thèmes ressortis lors des entretiens ainsi qu'au cadre conceptuel. Nous avons ensuite rédigé les résultats de l'analyse. Finalement, l'interprétation des résultats a permis de confronter les résultats aux éléments constitutifs du cadre et à formuler des recommandations ou des pistes de recherche.

---

<sup>21</sup> Voir Annexe D pour consulter la grille de catégories

Cette méthode d'analyse vise à ce que le cas et son contexte soient décrits de façon détaillée (Fortin, 2010). Cette approche est donc toute indiquée pour notre recherche.

### 3.5 Les limites de la recherche

D'abord, une des limites de cette recherche concerne le nombre limité de participants qui ne permet pas la généralisation des résultats. Aussi, comme il s'agit de représentations, les données collectées lors des entrevues avec les participants proviennent de leur discours. Ce dernier, quoi qu'il a permis de répondre aux objectifs fixés dans cette recherche, avait un caractère subjectif dont il faut tenir compte. De même, les participants n'ont été rencontrés qu'une seule fois lors d'un entretien. À ce moment, l'étudiante-chercheuse n'avait pas une grande expérience de la conduite d'un entretien semi-dirigé. Il est donc important de considérer que les données ont pu être influencées par des éléments humains externes hors de notre contrôle. Une autre limite de cette recherche est qu'il serait pertinent de connaître les représentations d'adultes présentant de plus grandes difficultés dans leur L1 pour avoir une meilleure compréhension des effets de l'apprentissage de l'espagnol sur la compétence langagière francophone d'adultes qui n'atteignent pas les niveaux de compétences de littératie exigées pour fonctionner aisément dans la vie quotidienne et de travail actuel. En effet, dans cette recherche, seulement deux participants sur sept considèrent qu'ils ont un niveau de compétence moyen à l'oral et à l'écrit. Les autres participants ont mentionné qu'ils avaient un sentiment de compétence élevée.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre a pour but la présentation et l'interprétation des résultats de notre recherche portant sur les représentations des effets de l'apprentissage de l'espagnol sur la compétence langagière francophone. Les données ont été recueillies lors d'entrevues semi-dirigées auprès de sept participants en apprentissage de l'espagnol LÉ au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Par la suite, les données ont été analysées et interprétées à partir d'une analyse de contenu. C'est dans un but de minimiser les redondances que nous avons fait le choix de proposer un chapitre qui combine à la fois la présentation et l'interprétation des résultats. Ainsi, les résultats sont d'abord explicités de façon factuelle à l'aide de tableaux synthèses et par la suite, une présentation de l'interprétation qui s'en dégage est proposée. La présentation des résultats et de l'interprétation concorde avec les théories et concepts définis dans le cadre conceptuel. Ainsi, à partir et à la suite des résultats énoncés, nous établissons des liens entre les différents éléments de réponse qui ont été traités. L'interprétation des résultats permet de répondre à notre question de recherche : Quelles sont les représentations des étudiants collégiaux du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue quant aux effets de l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère (LÉ) sur leur compétence langagière francophone ?

#### 4.1 Représentations des compétences langagières en FL1 et en ELÉ

Dans cette section, les représentations des participants quant à leur compétence en français langue première (FL1) et en espagnol langue étrangère (ELÉ) sont présentées. Celles-ci nous éclaire de façon générale sur le niveau de compétence des participants en FL1 et en ELÉ, sur les domaines dans lesquels les étudiants perçoivent qu'ils pourraient s'améliorer en L1 et nous permettent déjà de considérer quelques éléments de réponse comme des pistes de réflexion pour de futures recherches.

##### 4.1.1 L1 : Français

Les participants nous ont fourni des informations quant à leurs représentations de leur compétence en FL1 à plusieurs niveaux. Le tableau 4.1 synthétise les éléments de réponse des participants, qui nous informe sur le cours de français qu'ils suivaient à la session d'hiver 2015,

sur leur perception de leur niveau de compétence à oral et à l'écrit dans leur L1, sur les domaines dans lesquels ils sentaient qu'ils pouvaient avoir besoin d'améliorer leur compétence en L1 et les moyens qu'ils utilisaient pour améliorer les difficultés mentionnées.

**Tableau 4.1**  
Représentations des compétences en L1 : Français

| Cours en L1                               | Représentation de la compétence en L1 |         | Difficultés en L1   | Stratégies d'amélioration de la L1  |
|---|---------------------------------------|---------|---|---|
|   | Oral                                  | Écrit   |   |   |
| E1 -                                      | Élevée                                | Élevée  | -Structure de phrases   | -Expériences formatrices (travail au public)  |
| E2 -                                      | Moyenne                               | Moyenne | - Conjugaison<br>- Ponctuation<br>- Règles grammaticales                                    | -Utilisation d'ouvrage de références<br>-Correction de textes sur internet (site lang8)   |
| E3 Français 3 : Littérature québécoise    | Élevée                                | Élevée  | -Forme du texte<br>-Structure de phrases  |   |
| E4 Français 2 : Littérature et imaginaire | Élevée                                | Élevée  | -Enrichissement du vocabulaire  | -Préparation du discours à l'avance<br>-Expériences formatrices (animation de spectacles)<br>-Utilisation d'ouvrages de référence |
| E5 Français 2 : Littérature et imaginaire | Élevée                                | Élevée  | -Enrichissement du vocabulaire<br>-Orthographe : doubles lettres                            | -Expériences formatrices (animation de spectacle)   |
| E6 Français 1 : Écriture et littérature   | Moyenne                               | Élevée  | -Anglicisme<br>-Mots similaires en français et en anglais<br>-Enrichissement du vocabulaire | -Utilisation d'ouvrages de référence  |
| E7 Français 2 : Littérature et imaginaire | Élevée                                | Moyenne | -Orthographe<br>-Conjugaison  | -Utilisation d'ouvrage de référence<br>-Utilisation de trucs de correction (ex. mordre-mordu)                                     |

Tel que vu dans le tableau 4.1, au moment de la collecte des données, cinq étudiants suivaient un cours de français du tronc commun de la formation préuniversitaire du Cégep de l'A-T. Deux étudiants ont mentionné qu'ils ne suivaient pas de cours de français à la session d'hiver 2015 (participants E1 et E2). Cette information nous permet de rendre compte du contact d'apprentissage formel en FL1 que les participants avaient au moment des entrevues et un peu avant.

En ce qui concerne leur représentation de leur compétence en L1, les étudiants se sont exprimés sur leur compétence à l'oral et à l'écrit. Premièrement, à l'oral, cinq participants ont mentionné qu'ils avaient le sentiment que leur compétence en L1 était élevée. Les deux autres ont mentionné qu'ils la trouvaient moyenne. Le participant E6 explique qu'il se trouve « quand même assez bon [en français, mais] plus à l'écrit. À l'oral [j'ai] un moins bon vocabulaire, à l'écrit je me force un peu plus » (E6, 1 :22 :07). Le participant E3 mentionne qu'il se sent meilleur à l'écrit qu'à l'oral en français, car il s'applique plus à l'écrit que lorsqu'il parle. En effet, il dit : « je soigne plus mon langage à l'écrit » (E3, 00 :50).

Ensuite, à l'écrit, cinq participants ont un sentiment de compétence élevé et les deux derniers ont un sentiment de compétence moyen. Le participant E7 explique que son niveau de compétence à l'écrit serait : « [...] moyen, parce que dans mes compositions écrites j'ai encore de la difficulté avec mes fautes en français, j'ai toujours eu beaucoup de misère en français, ça fait qu'apprendre d'autre langue, ça ne m'aide pas vraiment [...] » (E7, 02 :19).

Le participant E2, quant à lui, explique par rapport à sa maîtrise du français à l'écrit que

[...] ça fait deux ans que je n'ai pas fait de français et je suis déjà en train de me poser beaucoup de questions [...]. C'est de valeur pour ça parce que je trouve que ça se perd vite les langues. [...] Moi j'ai perdu la ponctuation... je sais pas pourquoi, mais je savais plus où mettre des virgules. C'est de la pratique, de la pratique, de la pratique. Tu les perds [les langues] si tu ne les pratiques pas (E2, 1 :58 :54).

Tous les participants mentionnent des domaines dans lesquels ils peuvent continuer à s'améliorer en français, même lorsqu'ils considèrent leur compétence élevée. Les participants qui ont indiqué une compétence moyenne à l'écrit mentionnent soit qu'ils font beaucoup d'erreurs (E7), qu'ils ont de la difficulté dans la conjugaison des verbes, dans la ponctuation ou qu'ils ne peuvent identifier et nommer les règles grammaticales tout en arrivant tout de même à bien écrire (E2). Le participant

E2 explique :

[...] le problème c'est que je ne connais pas les règles [...], même des fois je sais même pas si je sais les bons temps de verbes [...] C'est sûr que si [...] j'voudrais aller à l'université, il y a le TECFEE [...] je vais devoir réviser ça comme faut [...], [mais au moins] je fais pas trop d'erreurs, [...] c'est un peu naturel (E2, 03 :59).

D'un autre côté, ceux qui ont indiqué une compétence élevée en L1 mentionnent soit qu'ils doivent améliorer leur structure de phrases et de textes (E1, E3), qu'ils auraient avantage à diversifier et enrichir leur vocabulaire (E4, E5, E6), à faire attention à l'orthographe des mots lorsqu'il y a des doubles lettres<sup>22</sup> (E5), à utiliser moins d'anglicisme (E6) et à faire attention dans l'écriture adéquate de termes dont la graphie est similaire en anglais et en français (E6). L'exemple donné par le participant E6 est le suivant :

[pour] les mots qui se ressemblent beaucoup, il faut toujours que je vérifie parce que je ne m'en souviens jamais, admettons « héros » avec un -s et « héro » pas de -s. [C'est] plus des choses comme ça que je ne me souviens jamais lequel [est] le bon [en français ou en anglais], alors je fais juste vérifier et c'est correct (E6, 1 :23 :42).

Pour pallier ces difficultés ou tout simplement pour considérer avoir un niveau de compétence élevée à l'oral ou à l'écrit, les participants expriment les moyens qui leurs sont utiles ou qui leur ont servi par le passé. D'abord, trois participants mentionnent qu'ils ont amélioré leur capacité de communication orale en ayant des expériences formatrices. Par exemple, deux d'entre eux ont animé des spectacles (E4, E5) et le dernier a eu une expérience de travail comme guide touristique (E1) :

[...] dernièrement, j'ai acquis plus de fluidité [à l'oral] parce que j'ai travaillé dans un centre d'interprétation où j'étais guide touristique, donc c'est sûr qu'il fallait que je surveille plus mon langage pour qu'il soit plus soutenu, donc je me suis amélioré à ce niveau-là (E1, 03 :42).

---

<sup>22</sup> En français, les consonnes doubles constituent une difficulté majeure de l'orthographe française. Par exemple, des mots comme agglomérer, frissonner ou résonner comportent deux consonnes consécutives. Des erreurs liées à l'absence ou à la présence des consonnes doubles sont souvent constatées dans ce type de mots (Banque de dépannage linguistique, 2002).

Aussi, quatre participants (E2, E4, E6, E7) mentionnent l'utilisation d'outils de référence comme moyen pour avoir une meilleure compétence en L1. Enfin, le participant E4 indique que pour augmenter son sentiment de compétence en L1, il a pris l'habitude de se préparer à l'avance dans tous les contextes dans lequel il doit performer en français, et finalement, le participant E2 relate qu'il utilise des sites de correction en ligne pour apprendre des langues. Dans ces sites, les membres partagent des textes en langues secondes pour qu'ils soient corrigés par des locuteurs natifs. Le participant E2 exprime qu'il bénéficie ainsi d'une révision de sa L1 lorsqu'il corrige les textes d'apprenants de la langue française sur ce site.

#### 4.1.2 LÉ : Espagnol

Tel que mentionné précédemment, tous les participants suivaient le cours *Español 2 y lingüística* à la session d'hiver 2015. Ce cours d'espagnol

permet à l'étudiant de communiquer des faits et relater des événements traitant de sujets familiers (la vie courante, les voyages, la culture) au présent, au passé et au futur. Il sera capable de s'exprimer avec des phrases simples, à l'oral et par écrit. Il pourra saisir le sens des textes et de messages oraux simples et il sera capable d'en démontrer sa compréhension. L'étudiant sera également initié à l'analyse phonétique et étymologique de l'espagnol (CEGEPAT, 2014, p.11).

Les tableaux 4.2, 4.3 et 4.4 synthétisent l'information reçue de la part des participants en lien avec la représentation qu'ils ont de leur niveau de compétence, des contextes dans lesquels ils utilisent la LÉ et le niveau d'apprentissage qu'ils souhaitent atteindre dans celle-ci. Nous remarquons ainsi dans le tableau 4.2 que la majorité des étudiants (6/7) considèrent qu'ils ont un niveau de compétence intermédiaire (moyen) en espagnol. Un seul étudiant (E1) considère son niveau de compétence élevé en espagnol. Voici d'ailleurs la réponse de cet étudiant à une question posée par l'interviewer qui consistait à connaître la représentation des étudiants de leur niveau d'espagnol par rapport à celui du français : « [Mon niveau d'espagnol se rapproche] presque [de mon niveau de français], il y a peut-être une petite coche entre les deux, mais oui. » (E1, 05 :57).

**Tableau 4.2**  
Cours de LÉ suivi à l'hiver 2015 et représentation de la compétence  
en LÉ des participants

|                                       | E1   | E2      | E3   | E4                                | E5                          | E6   | E7                   |
|---------------------------------------|--|---------|--|-----------------------------------|-----------------------------|--|----------------------|
| Cours suivi en LÉ à l'hiver 2015      | Español 2 y lingüística du Cégep de l'A-T. |         |  |                                   |                             |  |                      |
| Représentation de la compétence en LÉ | Élevée                                     | Moyenne | Moyenne en général, mais élevée pour l'espagnol 2. | Moyenne : difficulté à le parler. | Débutant à l'aise (moyenne) | Élevée dans le cours d'espagnol 2 (niveau intermédiaire) | Niveau intermédiaire |

D'autre part, le tableau 4.3 illustre les contextes d'utilisation de la LÉ qui diffèrent d'un participant à l'autre. Naturellement, tous les participants utilisent la LÉ en salle de classe. Six participants utilisent l'espagnol avec la famille ou avec des amis. Parmi ces six derniers, trois participants (E2, E4, E5) font usage de l'espagnol dans ce contexte pour le plaisir ou pour faire rire lorsque la famille ou les amis ne comprennent pas. Quant au participant E3, il l'utilise avec un parent qui parle aussi l'espagnol alors que le participant E1 utilise des mots faciles pour communiquer avec sa famille ou ses amis. Quant au participant E6, il mentionne parler la LÉ pour enseigner la langue (donner des petits cours d'espagnol). Quatre participants (E1, E3, E4, E5) disent utiliser la LÉ avec des amis du cours d'espagnol pour se pratiquer et faire des devoirs. Cinq participants (E1, E3, E5, E6, E7) ont mentionné que leur utilisation de l'espagnol incluait aussi les moments où ils se parlent à eux-mêmes (dans leur tête). Trois participants (E2, E5, E7) utilisent l'espagnol sur les réseaux sociaux pour clavarder, jouer en ligne ou communiquer par courriel avec l'enseignant. Deux participants (E3, E5) mentionnent l'avoir utilisée lors de voyage en pays hispanophone. L'écoute de chansons constitue aussi une utilisation de l'espagnol pour le participant E2. Enfin, le participant E3 a affirmé utiliser la LÉ dans le cadre de son travail où il lui arrive d'avoir des clients hispanophones.

**Tableau 4.3**  
Contextes d'utilisation de la LÉ par les participants

| Contextes d'utilisation de la LÉ |  | Participants           |
|----------------------------------|--|------------------------|
| Familial et amical               | Avec la famille et les amis                                | E1, E2, E3, E4, E5, E6 |
| Scolaire                         | Avec les autres étudiants du cours d'espagnol              | E1, E4, E5, E6, E7     |
| Professionnel                    | Avec des clients hispanophones au travail                  |                        |
| Loisir                           | Sur internet (envoi et lecture de messages, jeux en ligne) | E2, E5, E7             |
|                                  | En voyage en Espagne                                       | E3                     |
|                                  | En écoutant des chansons                                   | E2                     |
| Personnel                        | Dans leur tête   | E1, E3, E5, E6, E7     |

Le tableau 4.4 nous informe sur le niveau d'apprentissage que souhaitent atteindre les participants en langue espagnole. Ainsi, on constate que tous les participants aimeraient acquérir un niveau de compétence élevée qui leur permettrait soit de communiquer aisément en voyage (E4, E6), d'être aussi bon qu'en anglais (E2, E4, E5), d'être aussi fluide qu'en français (E1, E4), de continuer à l'apprendre à l'université (E3) ou tout simplement d'avoir un niveau plus avancé que celui acquis jusqu'à maintenant, car d'autres langues sont plus intéressantes à apprendre en priorité pour ce participant (E7).

**Tableau 4.4**  
Niveau de compétence en LÉ espagnole que les participants souhaitent atteindre

| Participants | Niveau de compétence souhaitée   |
|--------------|--|
| E1           | Souhaite atteindre encore plus de fluidité et hésiter moins quand il s'exprime, que ça puisse être plus spontané, comme en français. |
| E2           | Souhaite devenir aussi bon qu'en anglais.  |
| E3           | Souhaite le parler couramment et continuer à l'apprendre à l'université.   |
| E4           | Souhaite atteindre un niveau avancé pour se débrouiller en voyage et se sentir aussi compétent qu'en français ou en anglais.         |
| E5           | Devenir aussi bon qu'en anglais sans être parfaitement bilingue.   |
| E6           | Souhaite atteindre un niveau assez avancé pour se débrouiller en voyage.   |
| E7           | Souhaite atteindre un niveau avancé, même si l'espagnol n'est pas dans ses choix d'apprentissage prioritaire.                        |

#### 4.1.3 Synthèse et interprétation

Nous avons vu dans cette section les représentations des compétences langagières des apprenants en rapport avec leur L1 et leur LÉ. Par conséquent, il nous est possible de mieux définir la représentation qu'ont les étudiants de leur compétence en L1 et en LÉ : la majorité d'entre eux considérant leur niveau de maîtrise en français élevé (5/7) et celui d'espagnol moyen (6/7). Aucun

d'eux ne prétend avoir un niveau faible dans leur L1. À l'écrit, seuls les participants E2 et E7 disent avoir un niveau moyen. Pour ce qui est de l'oral, il n'y a que les participants E2 et E6 qui perçoivent leur niveau comme étant moyen ce qui fait que seul le participant E2 considère avoir un niveau moyen tant à l'écrit qu'à l'oral. Ainsi, comme le niveau en FL1 semble assez élevé pour tous les participants, il serait intéressant, lors d'une recherche ultérieure, de connaître les représentations d'adultes présentant de plus grandes difficultés dans leur L1 pour avoir une autre compréhension des effets de l'apprentissage de l'espagnol sur la compétence langagière francophone.

#### 4.2 Représentations du rôle de la L1 dans les méthodes d'enseignement-apprentissage en LÉ

Dans cette section, nous présentons les réponses émises par les participants en lien avec leurs représentations du rôle de la L1 dans les méthodes d'enseignement-apprentissage de la LÉ. Ces dernières nous permettent d'abord de déterminer la position, virtuelle ou maximale, privilégiée par les étudiants en espagnol par rapport à l'utilisation ou non du français dans leur classe ainsi qu'aux avantages et aux désavantages qu'ils perçoivent de cette utilisation (Danping, 2011). Rappelons que la position virtuelle supporte l'utilisation exclusive de la L2, en aucun cas l'utilisation de la L1 n'est valorisée et que la position maximale réfère à une utilisation maximisée de la LÉ en apprentissage tout en concevant que l'utilisation de la L1 soit parfois nécessaire et pratique (*Ibid.*).

Ensuite, nous proposons une synthèse des contextes perçus favorables à l'utilisation de la L1 et de la LÉ dans l'enseignement de la LÉ pour terminer avec les méthodes et les stratégies d'apprentissage perçues tant efficaces qu'inefficaces par les participants. À l'instar de Py (2004), connaître ces représentations nous fournira des informations sur la nature des représentations des étudiants et sur leur façon de les utiliser. De plus, nous serons en mesure de cerner les stratégies auxquelles les apprenants ont recours pour faire un effort de décentration par rapport au système langagier familier, la L1 (Castellotti et Moore, 2002).

#### 4.2.1 Avantages et désavantages perçus de l'utilisation de la L1 dans l'enseignement-apprentissage de la LÉ

Cette section concerne les résultats quant au rôle perçu par les étudiants en LÉ, qu'ils attribuent à la L1 dans les méthodes d'enseignement apprentissage. D'abord, nous dégagerons les avantages et les désavantages que perçoivent les participants dans cette utilisation de la L1. Bien que ces derniers perçoivent des avantages tout comme des désavantages à cette utilisation, pour certains (E3 et E7), l'utilisation de la L1 représente un désavantage plus qu'un avantage, ce qui contribue à valoriser une position virtuelle de l'utilisation de la L1 en classe de LÉ, soit une utilisation exclusive de la LÉ (Danping, 2011). D'un autre côté, les cinq autres participants se positionnent plutôt en faveur de la position maximale en regard à l'utilisation de la L1. En effet, ceux-ci manifestent une certaine reconnaissance pédagogique de l'utilisation de la L1 pour l'optimisation de l'apprentissage de la LÉ (Danping, 2011). Le tableau 4.5 regroupe les avantages et les désavantages qui ressortent des entrevues avec les étudiants de l'utilisation de la L1 dans l'apprentissage de la LÉ.

**Tableau 4.5**  
Représentations des avantages et des désavantages de l'utilisation de la L1 dans l'apprentissage de la LÉ

| Représentations des avantages et des désavantages de l'utilisation de la L1 dans l'apprentissage de la LÉ |   | Participants           |
|---|---|------------------------|
| Avantages   | #1 : Comparaison des systèmes langagiers  | E2, E3, E4, E5, E6, E7 |
|   | #2 : Utilisation de trucs pour accéder à un plus grand éventail de vocabulaire en LÉ.   | E1, E2, E4, E5, E6     |
|   | #3 : Compréhension et contextualisation plus aisée lors d'explications complexes et lorsque le niveau en LÉ n'est pas assez élevé.  | E3, E4, E7             |
|   | #4 : Facilitation de l'enseignement-apprentissage des notions de base en LÉ.  | E4, E6                 |
| Désavantages  | #1 : Utilisation en soi de la L1  | E2, E3, E4, E5, E6, E7 |
|   | #2 : Accentuation de la surgénéralisation par l'essai de formulations de mots en LÉ à partir de la L1 qui n'existent pas en LÉ ou en faisant de la traduction littéraire qui ne correspond pas à la structure de phrase de la LÉ. | E1, E2, E3, E5, E6, E7 |
|   | #3 : Manque d'effort pour trouver la formulation en LÉ.   | E3, E4, E5, E6         |
|   | #4 : Sentiment de ne pas vivre une immersion en LÉ.   | E3                     |
|   | #5 : Répétition en L1 d'explications déjà comprises en LÉ   | E5                     |
|   | #6 : Confusion plus marquée des étudiants lors de comparaisons entre la L1 et la LÉ.  | E3                     |

Nous voyons d'abord que, parmi les avantages émis, tous les participants trouvent intéressant de comparer les systèmes langagiers en faisant des liens entre des règles grammaticales, la forme des mots, l'orthographe, la signification, les racines des mots et le lexique, en traduisant facilement certains mots de l'espagnol au français, en accédant à l'espagnol à partir de leurs connaissances antérieures de la L1 et en utilisant les différences entre les langues pour s'améliorer et mieux comprendre leur apprentissage. Pour la plupart des participants (E1, E2, E4, E5, E6), le fait d'utiliser la L1 leur permet d'utiliser des trucs pour accéder à un plus grand éventail de vocabulaire en LÉ. Les trucs mentionnés sont, entre autres, les mots qui se terminent en *-ité* en français qui vont souvent se terminer en *-dad* en espagnol (*université/universidad, cité/ciudad*), les mots qui se terminent en *-tion* en français qui vont souvent se terminer en *-ción* en espagnol (*condition/condición, tradition/tradición*) et les mots qui commencent en *-h* en espagnol qui peuvent souvent se rapprocher d'un mot qui commence en *-f* en français (*harina/farine, huir/fuir*). Trois participants (E3, E4, E7) ont mentionné qu'ils considèrent que l'utilisation de la L1 est avantageuse pour comprendre des explications complexes et les mettre en contexte lorsque la notion est difficile à comprendre et lorsque leur niveau en LÉ n'est pas assez élevé. Deux participants (E4, E6) ont mentionné que l'utilisation de la L1 est avantageuse pour l'enseignement-apprentissage des notions de base en LÉ. Enfin, un participant mentionne, qu'à son avis, l'utilisation de la L1 permet un apprentissage facilité de la LÉ lorsque la compétence en L1 est élevée (E1). Notons que ce participant perçoit sa compétence en L1 comme étant élevée tout comme sa compétence en LÉ.

Voyons maintenant les désavantages perçus de l'utilisation de la L1 dans l'apprentissage de la LÉ tels que l'ont exprimé les participants. Comme le but est d'apprendre et de se pratiquer en LÉ, nous constatons que la majorité des participants (E2, E3, E4, E5, E6, E7) conçoit que l'utilisation en soi de la L1 est une forme de désavantage. Ils mentionnent ainsi qu'il est préférable d'utiliser la L1 le moins possible, autrement dit, de faire une séparation avec la L1 et de l'éloigner de sa pensée le plus possible. La plupart des participants (E1, E2, E3, E5, E6, E7) croient que l'utilisation de la L1 accentue la surgénéralisation<sup>23</sup> par l'essai de formulations à partir de la L1 de mots en LÉ qui

---

<sup>23</sup> «Application inadéquate d'une règle morphologique ou syntaxique. Se produit lorsqu'une personne ne sait pas que la langue comporte une exception (elle applique alors la règle générale ; par exemple un enfant anglophone ou un apprenant de langue seconde pourrait dire "he goed" plutôt que "he went") » (Beaudoin et Davi-Digui, 2002)

n'existent pas ou en faisant de la traduction littéraire qui ne correspond pas à la structure de phrase de la LÉ. Quatre participants (E3, E4, E5, E6) ont mentionné que l'utilisation de la L1 était une façon pour eux d'emprunter la voie facile, laissant croire à une certaine paresse, soit celle de ne pas se forcer à trouver la formulation en LÉ.

Parmi les désavantages identifiés par les participants découlant de l'utilisation de la L1, le participant E3 a mentionné que, selon lui, le recours à la L1 ne permet pas de se sentir en immersion. Le participant E5 a mentionné quant à lui que c'est un désavantage d'utiliser la L1 pour répéter ce qui a déjà été dit et compris en LÉ, même s'il comprend que cela puisse constituer un besoin pour certains étudiants. Finalement, le participant E3 a exprimé que l'utilisation de la L1 avait pour effet de mélanger les étudiants plus que de les aider en faisant des comparaisons avec la L1. Ces deux dernières affirmations peuvent être étonnantes étant donné que ces deux participants (E3 et E5) ont une perception moyenne de leur compétence en LÉ.

#### 4.2.2 Représentations des contextes favorables à l'utilisation de la L1 par l'enseignant en classe de LÉ

Aux dires des participants, l'utilisation de l'espagnol par l'enseignant doit constituer la majeure partie du cours. Six d'entre eux (E1, E3, E4, E5, E6, E7) mentionnent que le débit et la fluidité en LÉ de l'enseignant doit être adapté à leur niveau en espagnol et que cette utilisation de la LÉ est favorable à leur apprentissage et à leur compréhension de la langue. De surcroît, trois d'entre eux (E2, E3, E5) préconisent une utilisation élevée de la LÉ qui, selon eux, permet même d'avoir un sentiment qui se rapproche de celui d'être en immersion. Un participant (E2) mentionne même que l'enseignant peut parfois utiliser du vocabulaire nouveau en LÉ sans que les apprenants l'aient appris, car la similarité entre les langues permet cette utilisation dans certains contextes.

Quant à l'utilisation de la L1, d'entrée de jeu, tous les participants s'entendent pour dire que l'enseignant devrait parler majoritairement en LÉ. Néanmoins, selon eux, l'utilisation de la L1 en salle de classe de LÉ pourrait être privilégiée dans certains contextes. Le tableau 4.6 présente certains de ces contextes qui favorisent, selon les participants, l'utilisation de la L1 par un enseignant de la LÉ espagnole.

**Tableau 4.6**

Représentations des contextes favorables à l'utilisation de la L1 dans la classe de LÉ

| <b>Contextes favorables à l'utilisation de la L1</b> | <b>Participants</b>        |
|--|----------------------------|
| Donner des consignes claires                         | E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 |
| Vérifier la compréhension                            | E3, E4, E5, E6, E7         |
| Comparer les systèmes langagiers                     | E2, E4, E5                 |
| Enseigner les notions de base en LÉ                  | E3, E6                     |
| Enseigner les notions historiques                    | E6                         |

Entre autres, tous les participants s'entendent pour dire que l'utilisation de la L1 peut permettre de donner des consignes claires. Cinq participants (E3, E4, E5, E6, E7) ont aussi mentionné que l'utilisation de la L1 par l'enseignant devrait servir à vérifier leur compréhension ou même à fournir directement la signification d'un mot (E6). Pour quatre participants (E2, E3, E4, E5), ce recours à la L1 par l'enseignant devrait permettre de comparer les systèmes langagiers. Deux participants (E3, E6) ont souligné que l'utilisation de la L1 devrait permettre d'enseigner les notions de base en LÉ, particulièrement dans le premier cours d'espagnol. Le participant E6 soutient aussi que le recours à la L1 par l'enseignant facilite l'enseignement de notions historiques par rapport à la culture hispaniques et à la langue.

#### 4.2.3 Représentations de l'efficacité des stratégies utilisées pour l'apprentissage en LÉ

Les représentations que les participants ont du rôle des stratégies qu'ils préconisent pour apprendre la LÉ nous informent sur leurs représentations de référence, qui sont des points de repère qui guident les actions entreprises (Py, 2004). Rappelons que nous poursuivons toujours l'objectif spécifique qui est de connaître les représentations d'étudiants collégiaux québécois du rôle que jouent, dans l'apprentissage de l'ELÉ, (1) les méthodes d'enseignement préconisées et (2) l'apprentissage des parentés lexicales et du système verbo-temporel, sur leur compétence langagière en français.

Les stratégies d'apprentissage identifiées comme efficaces dans l'apprentissage de la LÉ pour les étudiants de notre recherche sont présentées dans le tableau 4.7.

**Tableau 4.7**  
Stratégies d'apprentissages perçues comme efficaces pour apprendre l'espagnol LÉ

| Stratégies d'apprentissage efficaces  | Participants               |
|---|----------------------------|
| Intégration des apprentissages par la pratique et les efforts en : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbalisant (présentations orales, discussion en groupe)</li> <li>- Écrivant</li> <li>- Lisant</li> <li>- Écoutant des conversations ou des chansons</li> </ul>   | E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 |
| Mémorisation des notions en : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inventant des chansons</li> <li>- Apprenant les présentations orales par cœur</li> <li>- Reliant les mots à des images concrètes ou en visualisant les notions</li> <li>- Étudiant beaucoup</li> </ul> | E2, E3, E4, E5, E6         |
| Utilisation d'ouvrages de références (dictionnaire, Réverso, Google traduction, etc.)   | E1, E2, E3, E5             |
| Recourt à des exemples concrets de formulations dans différents contextes des notions enseignées  | E1, E2, E3, E4             |
| Communication avec des locuteurs natifs par le biais de jeux en ligne   | E2                         |
| Communication régulière avec l'enseignant de LÉ : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encadrement dans l'apprentissage</li> <li>- Possibilité de se pratiquer en espagnol</li> <li>- Correction et explication de ses erreurs</li> </ul>                                 | E2, E3, E5, E6, E7         |
| Utilisation des connaissances antérieures en L1 et des ressemblances avec le français en <ul style="list-style-type: none"> <li>- Développant des trucs de rapprochements entre la L1 et la LÉ (ción-tion/ té-dad, etc.)</li> <li>- Traduisant de la LÉ à la L1</li> </ul>    | E1, E2, E3, E4, E5, E6     |
| Emploi de méthodes interactives en: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilisant de différentes pratiques d'immersion linguistique</li> <li>- Jouant à des jeux en ligne</li> </ul>   | E1, E2, E5                 |

Notre analyse nous amène à observer d'abord toute l'importance de la pratique qui est soulignée par tous les participants, et ce, de diverses façons. La pratique passe, selon cinq participants (E1, E3, E4, E5, E7), par la verbalisation des notions apprises lors de présentations orales ou par la réalisation d'exercices de discussion en groupe. Aussi, l'écriture en LÉ est identifiée comme une façon adéquate de se pratiquer par cinq participants (E2, E3, E4, E6, E7) alors que la lecture l'est aussi pour deux d'entre eux. L'écoute de la LÉ est aussi spécifiée par deux participants (E3, E7). Un participant (E2) souligne d'ailleurs l'importance de mettre beaucoup d'efforts et de travailler fort pour apprendre une langue. De même, la mémorisation des notions semble une stratégie reconnue comme étant efficace par cinq participants (E2, E3, E4, E5, E6). Pour mémoriser, ils mentionnent inventer des chansons (E2), apprendre leurs présentations orales par cœur (E3), relier les mots à des images concrètes et visualiser les notions (E3, E4, E5) ou étudier beaucoup (E6). Quatre participants (E1, E2, E3, E7) disent que l'écoute de chansons en espagnol leur permet aussi d'apprendre la LÉ et sa prononciation. À cet effet, le participant E1 s'exprime ainsi :

je ne sais pas si c'est parce que ça aide ou parce que ça diversifie, mais j'ai toujours aimé quand les profs nous font chanter des chansons tout le groupe ensemble en espagnol, ça me fait découvrir la culture en même temps [...] je trouve que c'est intéressant pour la prononciation aussi (E1, 32 :17).

De plus, l'utilisation d'ouvrages de références (dictionnaire, Réverso, Google traduction, etc.) est une méthode employée par quatre participants (E1, E2, E3, E5). La nécessité d'avoir beaucoup d'exemples de formulations concrètes dans différents contextes des notions enseignées est un besoin d'apprentissage exprimé par quatre participants (E1, E2, E3, E4). Le participant E2 explique en quoi le fait d'avoir beaucoup d'exemples lui est bénéfique.

Il y a souvent des feuilles qui expliquent la règle et je ne comprends pas. Après ça, tu as les exemples et c'est ce que je regarde. C'est pour ça que je dis que c'est bon d'avoir plusieurs exemples parce qu'il y a des exemples que tu retiens moins, mais dès que [j'en ai] quelques-uns [...] que je retiens [...] je vais les utiliser dans la vie de tous les jours [...], ça aide (E2, 1 :34 :44).

De même, certains mentionnent l'importance de communiquer régulièrement avec l'enseignant de LÉ (E2, E3, E5, E7). En ce sens, le participant E2 dit que cette communication lui permet de se sentir encadré dans son apprentissage. Quant aux participants E3, E5 et E7, ils disent apprécier que

l'enseignant parle presque uniquement en espagnol avec eux. Certains (E2, E3, E5, E6) trouvent qu'une bonne attitude à développer afin de bien apprendre est de ne pas avoir peur de faire des erreurs et de se tromper, autrement dit, de ne pas être gêné. Trois autres participants (E2, E3, E4) expriment l'importance de ne pas rester trop accroché à la L1 et de se forcer à trouver des formulations en LÉ afin de mieux intégrer les notions en LÉ. Paradoxalement, une stratégie identifiée comme efficace est d'avoir recourt à la traduction (E3, E4, E5).

Précisons que certaines stratégies mentionnées par les participants s'inscrivent dans certaines méthodes d'enseignement présentées précédemment. Comme les méthodes poursuivent des objectifs distincts, le rôle que chacune d'elles accorde à la L1 en classe varie en fonction de celles-ci (Larsen-Freeman et Anderson, 2011). Certaines méthodes conçoivent l'utilisation de la L1 à des fins pédagogiques, on dit de ces méthodes qu'elles sont maximales. D'autres méthodes ne permettent pas d'utiliser la L1 dans la salle de classe de LÉ, celles-ci étant virtuelles (Danping, 2011). Parmi les stratégies employées par les participants, l'utilisation des connaissances antérieures en L1, soit des ressemblances avec le français, a été rapportée par six participants (E1, E2, E3, E4, E5, E6) comme étant efficace dans l'apprentissage de la LÉ. Ils mentionnent d'ailleurs l'importance de favoriser l'utilisation et le développement de trucs de rapprochements entre la L1 et la LÉ (ción-tion/ té-dad). Davantage en lien avec des méthodes qui renforcent l'apprentissage de la LÉ et minimise la place de la L1, pour trois participants, il est important d'apprendre étape par étape en commençant par la base et de prendre le temps d'assimiler les notions (E2, E3, E4). De même, l'emploi de stratégies interactives est apprécié par trois participants (E1, E2, E5). Ceux-ci soulignent que le sentiment d'être en immersion linguistique est une bonne pratique pédagogique pour eux (E2, E5). Le participant E5 ajoute en ce sens qu'il est important pour lui de pouvoir pratiquer dans des situations concrètes hors de la classe afin d'améliorer son apprentissage de la LÉ. Puis, le participant E2 ajoute que jouer à des jeux en ligne peut constituer un bon moyen de s'améliorer en LÉ en étant en contact avec des locuteurs natifs tout en jouant.

Les étudiants se sont aussi exprimés à propos des stratégies d'apprentissage en LÉ qu'ils trouvaient inefficaces. Celles-ci constituent aussi des représentations de référence pour les apprenants, car elles conditionnent en quelque sorte leur processus d'apprentissage (Py, 2004). En effet, l'inefficacité de certaines méthodes ou stratégies guidera l'action d'apprentissage des

apprenants envers l'utilisation ou non de ces dernières. Le tableau 4.8 présente une synthèse de leurs propos à cet effet.

**Tableau 4.8**  
Stratégies d'apprentissage de la LÉ qui sont inefficaces pour les étudiants

| Stratégies d'apprentissage inefficaces  | Participants |
|---|--------------|
| Expliquer des règles sans exemple concret                                     | E2, E3, E5   |
| Traduire mot à mot de la L1 à la LÉ   | E5           |
| Apprendre du vocabulaire sans le décortiquer                                  | E6           |
| Se faire expliquer des notions en LÉ par des camarades de classe non-qualifié | E2, E5       |
| Mémoriser par cœur  | E2           |
| Parler en L1  | E3, E7       |

Deux participants (E2, E3) trouvent que d'avoir une feuille d'explication de règles sans exemple ne leur permet pas d'apprendre efficacement la LÉ. Le fait d'aller trop vite dans l'apprentissage est aussi mentionné comme un élément pouvant nuire à l'acquisition des connaissances en LÉ par deux participants (E2, E4). Ensuite, le participant E5 souligne le fait qu'une traduction mot à mot de la L1 à la LÉ peut constituer un obstacle dans l'apprentissage. En fait, il explique qu'il lui arrive de faire des erreurs en ajoutant une préposition après les verbes à l'infinitif en espagnol, comme il le ferait en français. Par exemple, alors qu'en français la formulation « faire de la natation » est correcte, la formulation « *hacer de la natación* » est fautive en espagnol. La formulation correcte en espagnol omet la préposition de cette façon : « *hacer natación* » tout simplement. Le participant E6 quant à lui manifeste sa difficulté d'intégrer du vocabulaire lorsqu'il ne le décortique pas. Ainsi, s'il ne s'interroge pas sur la signification du mot et de ses différentes parties, il dit avoir du mal à s'en souvenir. Pour le participant E2, se faire expliquer des notions en LÉ par des camarades de classe non-qualifiés ne lui permet pas d'apprendre efficacement. Dans le même ordre d'idée, le participant E5 soutient que de se pratiquer en classe avec les pairs ne représente pas un défi motivant et il considère que ça ne lui sert pas dans son apprentissage. Pour ce même participant, l'apprentissage par cœur fait en sorte qu'il oublie les notions mémorisées aussitôt qu'une nouvelle notion est enseignée. Encore pour celui-ci, il manifeste le besoin d'être encadré et corrigé pour mieux apprendre, il conçoit donc qu'un apprentissage de la LÉ sans professeur serait inefficace. Notons que deux participants (E3, E7) ont mentionné que de parler en FL1 est une stratégie inefficace dans l'apprentissage de la LÉ, référant

à la position virtuelle dans laquelle l'utilisation de la L1 n'est pas perçue adéquate en classe de langue étrangère.

#### 4.2.4 Synthèse et interprétation

Cette section a pour but de répondre à l'un des objectifs spécifiques de cette étude qui consistait à connaître les représentations d'étudiants collégiaux québécois du rôle qu'ils accordent aux méthodes d'enseignement préconisées dans l'apprentissage de l'ELÉ. Des données ont été recueillies et analysées afin d'identifier les représentations des étudiants (1) des avantages et désavantages de l'utilisation de la L1 dans l'enseignement de l'ELÉ, (2) des contextes favorables à l'utilisation de la L1 par l'enseignant en classe de LÉ et (3) de l'efficacité des stratégies utilisées pour l'apprentissage en LÉ.

Notre analyse a permis d'observer que les représentations d'étudiants collégiaux québécois quant aux effets de l'apprentissage de l'ELÉ sur leur compétence langagière francophone vont généralement dans le sens de l'état actuel de la recherche, tel que présenté dans ce qui suit.

D'abord, nous observons que les avantages perçus de l'utilisation de la L1 en classe de LÉ font généralement référence à la position maximale et aux méthodes d'enseignement apprentissage qui en découlent (Danping, 2011). Du fait de recourir à la L1 pour apprendre la LÉ, les avantages permettent entre autres d'établir une correspondance entre les deux langues et ainsi, de réviser sa L1 tout en facilitant l'apprentissage de l'ELÉ (Engler, 2011).

Nous pouvons différencier les différents avantages en distinguant ceux qui font référence à des stratégies de révision de la L1 et ceux qui font appel plutôt à des stratégies de compréhension. En effet, nous observons deux stratégies principales de révision et deux stratégies qui sont davantage de l'ordre de la compréhension. Les stratégies de révision jugées avantageuses par les participants et qui pourraient avoir un effet sur la L1 de l'apprenant sont les suivantes : (1) la comparaison des systèmes langagiers et (2) l'utilisation de trucs pour accéder à un plus grand éventail de vocabulaire en LÉ. Ces stratégies de révision, en plus de constituer des facteurs facilitant l'apprentissage de la LÉ pour les participants, permettraient à l'apprenant de réviser des notions de sa L1, que ce soit certaines règles grammaticales, l'orthographe ou le rappel de certains

mots de sa L1. D'un autre côté, deux stratégies semblent permettre d'accentuer la compréhension de la LÉ par le recours à la L1 : (1) la contextualisation de notions complexes et à (2) la facilitation de l'apprentissage de notions de base en LÉ.

Entre ces deux types de stratégies, les stratégies de révision nous donnent déjà des indices sur la possible amélioration de la L1 par l'apprentissage de la LÉ. Il pourrait d'ailleurs être intéressant d'approfondir l'explicitation que l'on peut faire de ces stratégies et vérifier si leur application permet véritablement d'améliorer ses compétences en L1.

Par ailleurs, nous constatons que le discours des participants portant sur les désavantages de l'utilisation de la L1 dans l'apprentissage de la LÉ fait référence à des indicateurs de la position virtuelle et appartiennent aux méthodes d'enseignement apprentissage qui en ressortent (Danping, 2011). Ils valorisent ainsi de ne pas utiliser la L1 dans la classe de LÉ. Ces représentations ne peuvent donc constituer des indicateurs des effets de l'apprentissage de la LÉ sur la compétence langagière francophone, car il faut que la L1 soit utilisée dans l'apprentissage pour qu'il y ait des effets sur celle-ci. En effet, les désavantages de cette utilisation ne font pas état des liens linguistiques entre ces langues qui permettent un apprentissage par comparaison (Engler, 2011; Lucas et Vidal, 2007)

En ce qui a trait aux représentations des participants des contextes favorables à l'utilisation de la L1 par l'enseignant en classe de LÉ, nous constatons que l'utilisation de la L1 est majoritairement préconisée à des fins pratiques pour la plupart des étudiants (Larsen-Freeman et Anderson, 2011). En effet, tous les participants sont en faveur de l'utilisation du français afin que l'enseignant donne des consignes claires et qu'ils soient en mesure de bien les comprendre. À l'instar de Danping (2011), ces étudiants sont davantage en faveur d'une position maximale dans l'utilisation de leur L1. Dans ce contexte, nous reconnaissons les méthodes d'enseignement Grammaire traduction, Silent Way, Desuggestopedia, Community Language Learning, Total Physical Response et Community Language Teaching qui conçoivent toutes une utilisation judicieuse de la L1 pour en faciliter la compréhension (*ibid.*).

Néanmoins, nos données nous permettent d'identifier que certains propos témoignent d'une position davantage virtuelle, comme par exemple, lorsqu'il est question de comparer les systèmes langagiers qui pourraient mener à une confusion pour certains étudiants. Dans cet esprit, Castellotti et Moore (2002) mentionnent que les individus qui favorisent la position virtuelle ont souvent peur d'avoir des représentations trompeuses en se fiant à leur L1. Ces auteurs affirment aussi que la stratégie la plus utilisée par les apprenants de LÉ est d'avoir recours à leur L1 dans leur apprentissage de la LÉ, ce que notre échantillon confirme.

Plus spécifiquement, les données issues de l'analyse des contextes favorables à l'utilisation de la L1 par l'enseignant en classe de LÉ nous ont permis de ressortir deux types de stratégies utilisées par les apprenants. Nous les présentons dans le tableau 4.9.

**Tableau 4.9**

Stratégies de révision ou de compréhension dans les contextes perçus comme favorables à l'utilisation de la L1 par l'enseignante de LÉ

| Stratégies                  | Contextes favorables à l'utilisation de la L1               | Participants               |
|-----------------------------|---|----------------------------|
| Stratégies de révision      | #1 : Comparer les systèmes langagiers                       | E2, E4, E5                 |
|                             | #2 : Donner des trucs de rapprochement entre la L1 et la LÉ | E2, E4, E5                 |
|                             | #3 : Donner la signification d'un mot                       | E6                         |
| Stratégies de compréhension | #1 : Donner des consignes claires                           | E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 |
|                             | #2 : Vérifier la compréhension                              | E3, E4, E5, E6, E7         |
|                             | #3 : Enseigner les notions de base en LÉ                    | E3, E6                     |
|                             | #4 : Enseigner les notions historiques                      | E6                         |

Le tableau précédent illustre que, tout comme pour les avantages perçus de l'utilisation de la L1 dans l'apprentissage de la LÉ, nous notons que des stratégies de révision se distinguent des stratégies de compréhension. Ainsi, parmi les contextes issus des données recueillies, nous remarquons trois contextes dans lesquels les étudiants perçoivent que leur apprentissage de la LÉ leur permet de revoir certaines règles grammaticales ou certains mots en L1. Les premières, ont un contact direct avec la structure linguistique de la L1 tandis que les secondes font référence à une utilisation de la L1 pour faciliter la compréhension générale en LÉ.

Enfin, penchons-nous maintenant sur les représentations des participants sur l'efficacité des stratégies utilisées pour l'apprentissage en LÉ. Nous observons que le résultat des actions empruntées par les étudiants, soit l'utilisation de ces stratégies pour apprendre de façon efficace la LÉ, peut être fortifié ou ralenti par leur processus d'apprentissage (Castellotti et Moore, 2002). De façon générale, bien que les données recueillies quant aux représentations de l'efficacité des stratégies utilisées pour l'apprentissage en LÉ constituent souvent des préférences des étudiants et que notre échantillon n'est pas généralisable, nous pouvons tout de même interpréter ces résultats comme des pistes de réflexion par rapport à la façon d'enseigner et d'apprendre l'espagnol. Nous estimons que dans une recherche ultérieure, il pourrait être pertinent de prendre certains de ces éléments de réponses (par exemple, enseigner en donnant de petites tâches à réaliser à la fois, en donnant des défis aux apprenants, en trouvant des façons pour que les étudiants se sentent bien encadrés, etc.) afin de mieux comprendre en quoi l'emploi de ces stratégies d'apprentissage permet d'accroître le niveau d'engagement des apprenants en LÉ.

Plus précisément, en ce qui concerne les stratégies considérées comme efficaces pour l'apprentissage de la LÉ, les participants en ont exprimé certaines qui renforcent de façon générale leurs processus d'apprentissage en LÉ. Nous observons que les étudiants qui se positionnent plutôt en faveur d'une position virtuelle ne mentionnent pas comme stratégie d'avoir recours à l'utilisation des connaissances antérieures en L1, autrement dit, des ressemblances avec le français. Par ailleurs, le fait que la majorité des participants mentionne avoir recours à la L1 comme stratégie confirme la position empruntée dans notre cadre qui dit qu'il semble impossible de n'avoir aucun recours à la L1 familière, car l'apprenant utilise des stratégies diverses pour analyser les systèmes langagiers (Castellotti et Moore, 2002). En ce sens, Castellotti et Moore (2002) ajoutent que l'utilisation de la L1 est une stratégie qui permet un mouvement de décentration de l'apprenant par rapport à sa L1 et aux langues en apprentissage. Ce mouvement rend possible la mise en place d'hypothèses de fonctionnement différencié et constitue un tremplin pédagogique favorisant l'apprentissage de la LÉ et la réflexion métalinguistique de l'apprenant. Une recherche ultérieure pourrait ainsi s'attarder à décrire les types d'étudiants qui ont tendance à avoir recours à leurs connaissances antérieures et ceux qui ne le font pas. Le tableau 4.10 présente les stratégies d'apprentissage selon qu'elles permettent d'avoir un recours à la L1, ou non.

**Tableau 4.10**

Stratégies d'apprentissage en fonction de leur recours à la L1

| Stratégies   | Stratégies d'apprentissage efficaces  |
|--|---|
| Stratégies faisant référence à la position maximale (utilisation de la L1) | #1 : Utilisation et développement de trucs de rapprochements entre la L1 et la LÉ (ción-tion/ té-dad, etc.)<br>#2 : Utilisation des connaissances antérieures en L1 et des ressemblances avec le français<br>#3 : Traduction de la LÉ à la L1 |
| Stratégie faisant référence à la position virtuelle (éloignement de la L1) | #1 : Effort pour trouver des formulations en LÉ et détachement avec la L1   |

Parmi les stratégies d'apprentissage identifiées comme efficaces, trois d'entre elles se distinguent comme des éléments qui permettent aux étudiants d'avoir un recours concret avec leur L1 lors de l'apprentissage et donc qui font référence à la position maximale. Notons que ces stratégies concordent avec les objectifs poursuivis dans les méthodes d'enseignement grammaire traduction, Silent Way, Desuggestopedia, Community Language Learning, Total Physical Response et Community Language Teaching (Larsen-Freeman et Anderson, 2011). Ensuite, une stratégie s'apparentant à la position virtuelle est aussi identifiée en ce sens qu'elle ne permet pas l'utilisation de la L1 dans l'apprentissage de la LÉ. Celle-ci rejoint la ligne de pensées des méthodes d'enseignement telles que la grammaire-traduction, la méthode audiolinguistique, la méthode basée sur le contenu et celle basée sur la tâche (Larsen-Freeman et Anderson, 2011).

Cette section avait pour objectif de réaliser la synthèse et l'interprétation des données sur les représentations des participants du rôle de la L1 dans les méthodes d'enseignement-apprentissage. Nous avons vu que la majorité des participants tendent vers la position maximale. Les données qui nous ont permis d'en rendre compte sont les représentations qu'ont les participants (1) des avantages et désavantages de l'utilisation de la L1 dans l'enseignement de l'ELÉ, (2) des contextes favorables à l'utilisation de la L1 par l'enseignant en classe de LÉ et (3) de l'efficacité des stratégies utilisées pour l'apprentissage en LÉ.

### 4.3 Représentations des similarités et des différences entre la L1 et la LÉ

Cette section nous informe sur l'optimisation des parentés linguistiques dont font usage les étudiants par la comparaison des systèmes langagiers. Rappelons que la pertinence de ces informations est puisée dans les concepts relatifs à la didactique des langues voisines, elle-même ancrée dans les théories plurilingues (Galanet, 2004). Ainsi, la facilité d'apprendre une langue seconde similaire à sa langue première sous-tend que la communication linguistique est intercompréhensive. Cette dernière permet d'accéder à des stratégies d'acquisition de la langue tout à fait pertinente, car l'apprenant découvre la grammaire et le lexique de la LÉ en recourant à des transferts bidirectionnels et en acquérant une connaissance métalinguistique de la langue, ce qui permet aussi d'analyser les différences et les écarts existants entre les langues.

Les stratégies de compréhension et de traduction que disent employer les étudiants après avoir lu un court texte en LÉ seront d'abord présentées. Ensuite, les représentations des participants quant à l'utilisation des parentés lexicales (Masperi, 1996) favorables à leur apprentissage seront exposées et nous terminerons avec les différences et similarités qu'ils perçoivent dans certains éléments sélectionnés du système verbo-temporel (Engler, 2011).

#### 4.3.1 Stratégies de traduction et de compréhension en lecture en ELÉ

Après avoir lu le court texte *La fiesta del sol*<sup>24</sup>, les étudiants ont identifié les stratégies qu'ils employaient pour traduire et comprendre son contenu en espagnol. Le tableau 4.11 en présente l'essentiel.

---

<sup>24</sup> Afin d'éclairer notre choix de texte, nous nous sommes basés sur l'étude de Carrasco Perea (2000) qui a eu recours à une méthode similaire à la nôtre afin de connaître les représentations des similarités linguistiques entre langues parentes. Ainsi, elle explique que le fait divers est le type de texte qui correspond le mieux à ce type d'expérimentation, car ce genre journalistique à dominante discursive narrative permet de favoriser chez un sujet romanophone confronté à la lecture d'une langue voisine, la mise à contribution du maximum de procédures et de stratégies de construction de sens. (Carrasco Perea, 2000).

**Tableau 4.11**  
Stratégies de traduction et de compréhension du texte *La fiesta del Sol*

| <b>Stratégies de traduction et de compréhension du texte <i>La fiesta del Sol</i></b>                                |  | <b>Participants</b>        |
|--|--|----------------------------|
| Utilisation des connaissances antérieures et des ressemblances avec le français ou avec une autre langue (l'anglais) |  | E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 |
| Déduction de la signification  |  |                            |
| - avec le contexte général   |  | E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 |
| - par le doute   |  | E2, E3, E4, E5, E6, E7     |
| Relecture d'une phrase ou du texte pour réajuster l'analyse  |  | E1, E4, E5, E6             |
| Reconnaissance des classes de mots   |  | E1, E2, E3                 |
| Traduction mot à mot   |  | E4, E6                     |
| Recherche de synonymes   |  | E4, E5                     |

Nous observons qu'ils ont tous mentionné qu'ils utilisaient leurs connaissances antérieures et les ressemblances avec le français ou avec une autre langue (l'anglais) pour accéder à une compréhension générale. Castellotti et Moore (2002) soutiennent d'ailleurs qu'il semble impossible de n'avoir aucun recours à ce qui est familier. Ainsi, même les étudiants qui postulent que l'utilisation du français n'est pas un usage bénéfique (E3 et E7) disent avoir eu recours à cette pratique. Le rôle de la L1 dans la compréhension en lecture est donc important pour tous les participants de notre étude.

De plus, une des stratégies employées par tous les participants est la déduction de la signification avec le contexte général. Six des participants, à l'exception du participant E1, disent avoir employé le doute pour accéder à une compréhension du contenu, ce doute pouvant être parfois efficace et parfois moins. En effet, selon Castellotti et Moore (2002), un doute raisonnable permet de réfléchir aux différences et aux ressemblances et de faire des hypothèses sur les systèmes langagiers. Par contre, lorsque le doute prend le dessus, les étudiants finissent parfois par se tromper. Dans le même esprit, certains mentionnent se fier à une forme d'intuition ou d'instinct pour comprendre et traduire le texte (E1, E2, E3). Cet instinct, comme ils le disent, est exprimé comme une forme de confiance en leurs connaissances qui leur permet d'affirmer avec certitude que leur traduction est adéquate

Les autres stratégies mentionnées par les participants sont de relire le texte ou une phrase en particulier pour réajuster l'analyse qu'ils en avaient faite au départ (E1, E4, E5, E6). Deux participants (E1, E3) préconisent quant à eux de déterminer la classe des mots pour mieux

comprendre et s'assurer de ne pas se tromper dans leur interprétation. Par exemple, reconnaître et repérer les temps de verbes leur permet selon eux de connaître l'action de la phrase et le moment où elle se déroule.

La traduction mot à mot est aussi employée pour déduire la signification de mots même s'ils n'en connaissent pas le sens. Par exemple, le mot « prehispanica » dans le texte n'était pas connu des participants E4 et E6. Ces derniers ont expliqué que pour traduire ce mot qu'il ne connaissait pas ni en L1 ni en LÉ, ils ont essayé de formuler un mot français. Par cet essai, ils ont bien traduit le mot « préhispanique » qui, selon eux, se rapprochait le plus de l'équivalent espagnol. Ainsi, ils ont opté pour une traduction littérale du mot en formulant sans le savoir la traduction adéquate. Enfin, la recherche de synonymes est utilisée pour être en mesure de réellement comprendre la signification des mots et ne pas justement en faire une traduction mot à mot (E4 et E5).

#### 4.3.2 Représentations du rôle des parentés lexicales

Dans cette section, nous prendrons connaissance des représentations des participants quant à l'utilisation concrète des stratégies de compréhension et de traduction envers les parentés lexicales. Nous avons demandé aux participants, quels étaient, selon eux, les effets de l'apprentissage ou de l'utilisation des trois types de congénères : 1) homographes couvrant la même zone sémantique dans les deux langues; 2) paroglyphes accessibles par transformation consonantique ou vocalique; 3) homographes ou paroglyphes « partiels » : quand l'aire sémantique en LÉ ne coïncide que partiellement avec celle de la L1 ou quand, malgré la coïncidence des aires sémantiques, certaines acceptions se distinguent par des emplois différents (Masperi, 1996). Pour chaque type de congénères, il était demandé aux participants d'exprimer, sur une échelle de 1 à 5, selon laquelle 1 était très désavantageux et 5 très avantageux, comment ils considéraient les effets de l'enseignement-apprentissage de ceux-ci. Nous débuterons avec les réponses apportées en lien avec le premier type de congénères.

##### 4.3.2.1 Congénères homographes couvrant la même zone sémantique dans les deux langues

Nous avons demandé aux participants, selon eux, quels étaient les effets de l'apprentissage ou de l'utilisation des congénères de type 1, homographes couvrant la même zone sémantique dans

les deux langues. Tous les participants en ont une représentation positive. Quatre d'entre eux (E1, E2, E3, E5) ont répondu que l'utilisation ou l'apprentissage des congénères de type 1 se situait au niveau 4 de l'échelle de référence, les considérant donc avantageux. Quant aux trois autres participants (E4, E6, E7), ils ont répondu que ce type de congénère se situait au niveau 5 de l'échelle. Cet apprentissage est ainsi perçu comme très avantageux pour eux. Les raisons qu'ils invoquent pour expliquer leur réponse sont que ces mots permettent de faire un rapprochement évident entre les deux langues et en facilitent la compréhension de façon instantanée (E1, E2, E3, E4, E6, E7). De même, cinq d'entre eux (E1, E2, E5, E6, E7) mentionnent que ces mots sont aidants afin d'avoir une base de connaissance de vocabulaire qui ne nécessite pas d'avoir à les apprendre. D'ailleurs, trois d'entre eux (E2, E5, E7) vont jusqu'à dire que ces amitiés lexicales permettent de moins hésiter lors de la production de discours en LÉ et ainsi de moins douter de la signification des mots. Cependant, quatre étudiants (E1, E3, E4, E5) font mention qu'il est important de ne pas prendre ces mots pour acquis en faisant de la surgénéralisation qui les mèneraient à employer du vocabulaire en pensant que c'est comme en français, mais qu'il faut simplement ajouter un accent. En ce sens, un participant (E1) mentionne que la prononciation des mots est différente.

Nous avons aussi demandé aux étudiants quelles étaient selon eux les similarités et les ressemblances des congénères homographes couvrant dans les deux langues la même zone sémantique. Le mot choisi est « entre » en espagnol qui se traduit par son équivalent « entre » en français. Ils ont donc la même graphie, ont la même signification, mais se prononcent de façon différente. Tous les étudiants disent penser directement au français en regardant le mot et ceci, à cause de l'orthographe identique. Ensuite, cinq participants mentionnent que les mots se prononcent différemment en espagnol et en français (E3, E4, E5, E6, E7). Puis, quatre parmi le groupe trouvent que le mot espagnol « entre » permet de comprendre le sens de la phrase, même si la traduction en français n'est peut-être pas équivalente. D'un autre côté, l'un d'entre eux (E2) se méfie de la signification du mot, car il trouve que c'est trop similaire. Enfin, le participant E3 est confus, croyant à tort que la classe du mot « entre » serait le verbe « entrar » conjugué à la troisième personne du singulier, alors qu'il s'agit dans cette phrase de la préposition.

#### 4.3.2.2 Congénères paragraphes accessibles par transformation consonantique ou vocalique

Nous avons procédé de la même manière avec les congénères paragraphes accessibles par transformation consonantique ou vocalique que nous appellerons les congénères de type 2 (Masperi, 1996). Rappelons que les paragraphes sont des mots appartenant aux deux langues avec des variations graphiques (consonantique ou vocalique) généralisables, mais qui restent reconnaissables à leur lecture en langue seconde (Tréville, 1993).

Sur la même échelle de référence de 1 à 5, les étudiants ont donné une note générale moins positive qu'aux précédents congénères (type 1). En effet, la plupart (E1, E3, E4, E5, E6) leur octroie la note 4, soit avantageuse et les deux derniers (E2 et E7) leur donne une note de 3, plutôt neutre.

Selon les étudiants, le côté plus avantageux de ces congénères se rapporte aux rapprochements évidents qu'il est possible de faire entre les deux mots (E1, E2, E3, E4, E5, E6). D'ailleurs, pour les participants E1 et E5 les différences entre les deux mots de langues différentes ne sont pas assez notoires pour que ça n'en favorise pas leur apprentissage. Pour les participants E1, E6 et E7, ces congénères contribuent aussi à l'acquisition d'un vocabulaire de base qu'il est possible d'utiliser sans trop se poser de question. Enfin, les participants E5 et E6 disent que même s'ils n'arrivent pas à traduire le mot, ils seront capables de le comprendre facilement en se fiant au contexte.

D'un autre côté, selon les participants, ce type de mots peut entraîner à surgénéraliser en prenant pour acquis que trop de mots peuvent être repris du français à l'espagnol et mener à des erreurs (E1). De même, le participant E2 considère que l'apprentissage exhaustif de tous ces mots constituerait une énorme perte de temps. Cependant, le fait d'apprendre quelques trucs par rapport à ce type de vocabulaire (les mots qui terminent en *-tion* en français terminent souvent en *-ción* en espagnol) peut être intéressant, sans avoir à étudier une liste de mots de ce type (E2). Un participant mentionne aussi qu'il trouve ces mots mélangeants, car ils ne s'écrivent pas de la même façon et qu'ils peuvent mener à faire plus d'erreurs tant en LÉ qu'en L1 (E7). Finalement, il ne faut pas oublier que leur prononciation est évidemment différente (E1).

C'est le mot « impresionante » en espagnol que nous avons employé pour faire ressortir les écarts et similarités perçus par les participants entre les deux systèmes langagiers. Ce dernier s'écrit

de la façon suivante en français : « impressionnante ». Le mot est au féminin dans ce cas-ci, car il précède le nom « fortaleza », nom féminin en espagnol, tout comme son équivalent français « forteresse ».

Les réflexions par rapport aux similarités et aux écarts soulevés pour ces mots sont que l'orthographe rapproché entre les deux les fait directement penser au mot en français (E1, E2, E3, E5, E6, E7). Pour quatre participants, il n'y a même aucun doute concernant la traduction du mot en français (E2, E3, E4, E5). En ce qui concerne les différences et similarités par rapport à la graphie du mot en français, un seul participant (E6) sera en mesure d'identifier la bonne façon d'écrire le mot « impressionnante » dans sa L1. Enfin, les étudiants ont aussi mentionné qu'une similarité est la façon de prononcer le -s, même s'il en fallait deux en français (E2, E4).

#### 4.3.2.3 Congénères homographes ou parographes « partiels »

Le troisième type de congénères (de type 3) constitue les congénères homographes ou parographes « partiels » : quand l'aire sémantique en LÉ ne coïncide que partiellement avec celle de la L1 ou quand, malgré la coïncidence des aires sémantiques, certaines acceptions se distinguent par des emplois différents (Masperi, 1996). Rappelons que ces congénères sont souvent considérés comme des faux amis.

Encore une fois, nous avons demandé aux participants leur appréciation de ce type de congénères, toujours sur une échelle de 1 à 5. Les notes octroyées sont plus diversifiées pour le type 3. En effet, elles passent de 2 à 5. Quatre participants (E3, E5, E6, E7) sur sept considèrent le congénère de type 3 entre neutre (note 3) et désavantageux (note 2). Trois participants sur sept les considèrent comme étant avantageux ou très avantageux. Notons qu'aucun participant ne semble les considérer comme très désavantageux.

Les participants justifient leur note par le fait qu'ils considèrent que ces mots représentent un danger et qu'ils induisent en erreur (E1, E3, E5, E6, E7). Par contre, même si pour un étudiant (E2) ce lexique serait ennuyant à apprendre, deux participants mentionnent qu'il permet de développer la capacité à faire des liens plus poussés entre les mots (E1, E2). Certains trouvent qu'en y réfléchissant un peu, il est possible d'en déduire la bonne signification (E1) et qu'il est important

d'enseigner les contextes d'utilisation de ces termes sans avoir à apprendre une liste de vocabulaire exhaustive (E2). Deux participants prétendent que ce sont des mots qu'il faut avoir appris pour pouvoir les utiliser et les comprendre (E3, E5), alors qu'un autre estime que ces types de mots permettent de connaître des synonymes à utiliser en français et d'acquérir du vocabulaire nouveau en L1 (E4). Enfin, il semble pour un étudiant (E4) que ces mots lui révèlent que le lexique en espagnol est plus concret que celui du français, qui lui serait plus abstrait.

Le mot du texte que nous avons employé pour obtenir les réflexions concrètes des participants par rapport à ce type de vocabulaire est le verbe « *esperar* » qui veut dire « attendre » en français. Ce mot est un congénère partiel en ce sens que l'aire sémantique des deux mots (français et espagnol) ne coïncide que partiellement et qu'ils se distinguent par des emplois différents dans les deux langues. Il y a toutefois des rapprochements à faire entre les deux termes qui permettent d'ailleurs de recourir à des stratégies pour analyser les distances et les similarités des systèmes langagiers. En effet, le mot « *esperar* » en espagnol pourrait être traduit par « espérer » en français, car il est possible d'y attribuer une ressemblance partielle, dans le sens où lorsqu'on attend, on espère aussi quelque chose. Toutefois, il n'est pas courant d'employer ce terme en français pour désigner l'attente.

Notons que quatre participants (E1, E4, E5, E6) sont en mesure de traduire correctement le mot en français par son équivalent « attendre ». Les trois autres l'ont traduit par le verbe « espérer » qui s'en rapproche plus au niveau de la graphie.

Cinq participants mentionnent avoir déjà appris ce mot avant l'entrevue, dans leur cours (E1, E3, E4, E6), en voyage (E5). Trois étudiants (E1, E4 et E6) reconnaîtront un sens figuré au mot espagnol « *esperar* » en ce qu'il ressemble à « espoir, souhait, attente » en français. Trois demeurent plutôt avec l'idée que le mot « *esperar* » veut dire « attente » (E3, E5, E7).

### 4.3.3 Représentations du rôle du système verbo-temporel

Dans cette section, les réponses des participants nous éclairent sur leurs représentations des différences et des similarités qu'ils perçoivent entre le système verbo-temporel de l'espagnol et du français.

Premièrement, les similarités générales que perçoivent les participants entre ces deux systèmes verbo-temporels sont les suivantes. D'abord, six participants (E1, E2, E3, E4, E5, E6) considèrent que les terminaisons verbales tant en L1 qu'en LÉ permettent de connaître le pronom employé et suivent le même schéma selon leur groupe de verbe. Par exemple, trois participants (E1, E2, E4) mentionnent qu'en français, à la deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif, le verbe conjugué prend généralement un -s (tu prends). En espagnol, au même temps et à la même personne, le verbe conjugué prendra aussi un -s (tu tomas). Cette règle, qui est parfois sujette à des changements lors d'exceptions, peut tout de même permettre d'en faire l'usage que les étudiants ont mentionné. Pour trois participants (E1, E3, E6), la conjugaison du verbe « être » et du verbe « ser » à la première et à la troisième personne du pluriel (nous sommes/somos, ils sont/son) est similaire. Trois participants (E1, E2, E3) considèrent qu'il y a une logique dans la conjugaison en LÉ qui s'acquiert presque tout seul. Ils disent ne pas avoir besoin d'y réfléchir, que l'assimilation de cette logique se fait pour eux de façon naturelle, mais ils éprouvent tout de même de la difficulté à en expliquer les raisons. Toujours en lien avec les ressemblances, deux participants (E4, E6) reconnaissent qu'il y a trois groupes verbaux dans les deux langues. Plus spécifiquement, le participant E5 souligne que les verbes en -ar en espagnol sont souvent des verbes en -er en français. Deux d'entre eux (E1, E6) remarquent le rapprochement orthographique de la racine de plusieurs verbes. Le participant E1 mentionne le fait que le verbe être est un verbe irrégulier dans les deux langues. Le participant E4 soulève qu'à l'impératif, on enlève le -s tant en français qu'en espagnol. Pour le participant E6, le temps de verbe conditionnel contient plusieurs similarités. Il mentionne d'ailleurs : « je vois quand même un lien dans la conjugaison du conditionnel parce qu'il y a -rait [terminaison en français] puis -ria [terminaison en espagnol], ça se ressemble [...] » (E6, 2 :25 :37).

Par ailleurs, notre analyse nous éclaire aussi sur les différences perçues par les participants quant aux systèmes verbo-temporels du français et de l'espagnol. Pour cinq participants (E2, E3,

E4, E6, E1), certaines différences relèvent des règles de conjugaison. En ce sens, les participants E3 et E6 mentionnent que les terminaisons sont différentes, les participants E3 et E4 soulignent la non-utilisation des pronoms en espagnol (je mange/ (yo) como) et le participant E1 en souligne l'utilisation différente (par exemple, l'utilisation du vouvoiement en espagnol se fait avec le pronom « usted » qui se conjugue à la troisième personne du singulier, ce qui n'est pas le cas en français). De même, parmi les différences évoquées, nous retrouvons les différentes exceptions qui ne sont pas les mêmes en français et en espagnol, aux dires des participants E1, E4 et E6. Parmi eux, E1 et E6 soulignent l'irrégularité des verbes comme une différence entre les deux systèmes. Le participant E3 soulève quant à lui le fait qu'il y a deux verbes « être » (ser et estar) en espagnol et pas en français et que le passé simple est utilisé plus fréquemment en espagnol.

#### 4.3.4 Synthèse et interprétation

Cette section permet de répondre au deuxième objectif spécifique de cette recherche qui consiste à connaître les représentations d'étudiants collégiaux québécois du rôle que jouent les parentés lexicales et le système verbo-temporel sur leur compétence langagière en français dans l'apprentissage de l'ELÉ.

D'abord, en ce qui concerne l'utilisation des stratégies de compréhension et de traduction par la lecture du texte, nous observons que les méthodes de compréhension et de traduction employées par les étudiants font état de leur recours au concept d'intercompréhension entre langues voisines (Engler, 2011). En effet, il semble que les exemples de stratégies mentionnées par les participants indiquent que la compréhension mutuelle des langues espagnole et française est facilitée en raison de leurs multiples parentés linguistiques, et ce, en leur qualité de langues romanes (Engler, 2011).

Les informations fournies par les participants quant aux différents congénères ont mené aux synthèses présentées ci-après. Commençons d'abord avec les congénères de type 1, soit les homographes couvrant la même zone sémantique dans les deux langues. À l'instar du discours de Engler (2011) qui stipule que la parenté linguistique entre les langues romanes en facilite l'apprentissage, les participants considèrent cette utilisation des congénères de type 1 avantageuse pour les apprenants d'une LÉ. De même, ce type de congénère alimente le concept d'intercompréhension permettant à des locuteurs de langues voisines de se comprendre tout en

s'exprimant dans leur propre langue (*ibid*). En effet, ce vocabulaire permet d'employer certains termes provenant de sa L1 en y ajoutant un accent en LÉ. Il permet aussi d'acquérir une connaissance métalinguistique de la langue en analysant les écarts et les différences entre les systèmes langagiers. Ce dernier exemple est le cas des participants à l'étude qui disent qu'il faut faire attention de ne pas prendre ce vocabulaire pour acquis et de ne pas tomber dans un piège de surgénéralisation.

Ensuite, pour ce qui est des congénères de type 2, les congénères par graphèmes accessibles par transformation consonantique ou vocalique, nous constatons que l'utilisation et l'apprentissage de ceux-ci est moins positive, mais tout de même très avantageuse au regard des participants. À l'instar de Masperi (1996), nous observons que la parenté lexicale entre langues romanes constitue un élément essentiel de l'intercompréhension, car elle offre à l'apprenant une transparence lexicale qui peut être mesurée, mais qui est toutefois perçue de façon très subjective par chaque apprenant qui ne la traite pas de la même façon. En effet, la façon de se représenter les congénères de type 2 par les participants de notre étude nous donne des informations sur l'utilité de la transparence lexicale entre langues romanes qui semble effectivement être un élément essentiel. Par contre, la non-connaissance de l'équivalent français du mot « impressionante » dans sa L1 de la part de six participants est révélatrice de la valeur subjective des représentations des participants en ce sens. En effet, elle porte à se poser des questions auxquelles d'autres recherches pourront répondre.

Enfin, les réponses variées des étudiants quant à leurs représentations des congénères partiels (type 3) semblent influencées par plusieurs facteurs : leur niveau de maîtrise de l'espagnol, leur niveau de maîtrise du français, leur façon d'apprendre (en se posant des questions ou non), les expériences vécues (voyage, présentation orale, etc.) et multiples autres facteurs qui rendent difficile l'interprétation des représentations des participants sur l'utilité de l'apprentissage de ces types de mots.

Finalement, la réflexion des participants par rapport au système verbo-temporel illustre la facilité qu'ils ont d'apprendre certains temps de verbes, certaines règles similaires aux deux langues et même d'identifier les différences entre les deux systèmes, tout comme l'a démontré Engler (2011). De même, nous notons que la plupart des étudiants font un effort de décentration par rapport à leur système langagier en exprimant leur capacité à évaluer les écarts et les similarités, ce qui contribuerait, selon Castellotti et Moore (2002), à fortifier par le fait même leur processus d'apprentissage.

Cette section avait pour objectif de répondre au deuxième objectif spécifique de cette recherche qui consistait à connaître les représentations d'étudiants collégiaux québécois du rôle que jouent les parentés lexicales et le système verbo-temporel sur leur compétence langagière en français dans l'apprentissage de l'ELÉ. Globalement, nous avons vu que le concept d'intercompréhension est central dans la mise en relation des différences et des similarités entre langues voisines. En effet, les données sur les représentations qu'ont les participants (1) des stratégies de traduction et de compréhension en lecture en ELÉ, (2) du rôle des parentés lexicales et (3) du rôle du système verbo-temporel nous ont indiqué que les ressemblances permettent une compréhension mutuelle facilitée des langues espagnole et française (Engler, 2011) et que les différences renforcent le discours métalinguistique des apprenants en fortifiant leur processus d'apprentissage (Castellotti et Moore, 2002).

#### 4.4 Représentations des effets de l'apprentissage de la LÉ sur leur L1

Déjà, par la présentation des résultats, nous avons établi que les répondants à cette étude considèrent majoritairement que l'utilisation de méthodes d'enseignement en LÉ concevant une utilisation judicieuse de la L1 est adéquate par rapport à l'importance des méthodes d'enseignement en LÉ. Par rapport aux similarités et aux différences entre la L1 et la LÉ, nous avons observé que le concept d'intercompréhension est favorisé par les participants francophones dans leur apprentissage de la langue voisine espagnole.

Il convient maintenant d'analyser les représentations des étudiants portant sur les effets de l'apprentissage de l'ELÉ sur leur L1. Dans l'ouvrage collectif *Effects of the Second Language on the First* de Cook (2003), trois auteurs rendent compte de types d'effets différents que peut avoir

l'apprentissage d'une LÉ sur une L1. En effet, tel que présenté dans le cadre de référence, les effets sur la L1 peuvent être qualifiés de bénéfiques (Murphy and Pine, 2003), de neutres (Jarvis, 2003; Cook et Cenoz, 2003) ou comme étant détériorants (Porte, 2003).

#### 4.4.1 Les effets bénéfiques, neutres et détériorants de l'apprentissage de l'ELÉ sur le FL1

Nous avons demandé aux participants de réfléchir à leurs façons de se représenter les effets de la langue espagnole sur leur langue première française en se référant à ces trois qualificatifs : bénéfique, neutre ou détériorant. Cinq participants (E3, E4, E5, E6, E7) perçoivent l'effet de l'apprentissage de la LÉ sur leur L1 comme étant neutre, un participant (E2) croit que cet effet est détériorant et un participant (E1) considère qu'il serait bénéfique. Néanmoins, plusieurs éléments de réponse des participants quant aux effets de l'apprentissage de l'ELÉ ne correspondent pas à leur choix de réponse de base en relation avec les trois qualificatifs. Par exemple, même si certains participants ont répondu qu'ils trouvaient que les effets étaient neutres, ils sont en mesure d'identifier plusieurs exemples d'effets bénéfiques ou détériorants. Le tableau 4.12 présente la synthèse des effets perçus comme étant bénéfiques, neutres et détériorants issus de l'analyse des données.

**Tableau 4.12**

Représentations des effets bénéfiques, neutres et détériorants de l'apprentissage de l'espagnol sur la compétence langagière francophone

|  | <b>Effets de la LÉ sur la L1</b>   | <b>Participants</b> |
|--|--|---------------------|
| Effets bénéfiques<br>(Ces éléments ont une valeur positive pour les participants)                  | #1 : Acquisition de nouveau vocabulaire  | E6, E2, E4, E5      |
|  | #2 : Enrichissement du vocabulaire   | E1, E3, E7          |
|  | #3 : Consolidation des règles grammaticales ou de vocabulaire en L1  | E1, E2, E4          |
|  | #4 : Expression intercompréhensive en L1   | E1, E2, E3, E5      |
| Effets neutres<br>(Ces éléments n'ont pas de caractère bénéfique ni néfaste pour les participants) | #1 : Accentuation de la concentration lors du passage d'une langue à une autre                               | E6, E4, E3, E2, E1  |
|  | #2 : Révision des règles grammaticales déjà connues  | E4, E5              |
|  | #3 : Accessibilité à des exercices pratiques pour maintenir sa compétence en L1 et en LÉ                     | E4                  |
| Effets Détériorants<br>(Ces éléments ont une valeur négative pour les participants)                | #1: Oubli de certains mots en L1 lors de moments de fatigue  | E4, E3, E2          |
|  | #2 : Attrition ou perte de la L1 en immersion prolongée (effet hypothétique) ou en arrêtant de le pratiquer. | E1, E2, E5,         |

Tout d'abord, les effets bénéfiques perçus par les apprenants à l'apprentissage d'une LÉ sur leur L1 sont, pour quatre participants (E6, E2, E4, E5), que l'apprentissage d'une LÉ pourrait permettre d'acquérir du vocabulaire nouveau en L1. Un participant parmi ceux-ci mentionne que l'acquisition de vocabulaire se ferait de façon inconsciente (E5). Pour trois autres (E1, E3, E7), ça ne permettrait pas d'acquérir du nouveau vocabulaire en L1, mais pourrait contribuer à l'enrichir.

peut-être pas [apprendre] du nouveau [vocabulaire], mais [revoir] du vocabulaire qu'on n'utilise pas [...]. Comme [le mot] « assister » [« asistir » en espagnol], je sais qu'il existe [en français], mais jamais j'utilise le mot « assister » moi. [Je vais plutôt dire] « j'vais aller » [...]. Fait que oui, [apprendre l'espagnol] fait ressortir des fois des mots que tu ne penses pas utiliser, [que] tu sais qu'il existe en français, tu fais le lien [et] ça te rappelle des mots (E3, 55 :51).

Trois participants sont d'avis que l'apprentissage de la LÉ leur permet de se rappeler de certains mots ou des règles grammaticales qu'ils connaissaient déjà en L1, ce qui leur permet ainsi de consolider leurs acquis (E1, E2, E4).

[...] il y a des mots ou des règles [en espagnol] que tu ne te rends pas nécessairement compte [que tu les connais déjà] parce que tu l'as tout le temps fait comme ça en français, puis là à un moment donné tu te rends compte [que] ça va peut-être [t]'aider pour [...] écrire un texte en français [...], tu te rends compte qu'en français c'est le même principe qu'en espagnol puis [...] ça aide » (E4, 2 :38 :37).

Enfin, quatre participants (E1, E2, E3, E5) se prononce en faveur de l'intercompréhension entre langues voisines et la pratique du plurilinguisme. Trois d'entre eux (E1, E3, E5) disent qu'ils aiment, lorsque la conversation est en français, pouvoir dire des mots en espagnol avec des gens qui ne le parlent pas nécessairement, et ce, juste pour le plaisir ou parce qu'ils trouvent ça drôle.

[...] on dirait qu'il y a des [mots] plus pratiques [en espagnol] ou des fois c'est peut-être juste une question de goût. [Par exemple, moi] j'aime [le mot] « la lluvia » [la pluie], je le trouve beau, c'est une affaire personnelle. [...] Souvent [aussi] c'est des petits mots comme « creo » [je crois], on dirait qu'ils sont plus sur le bord des lèvres [...] on dirait que ç'a du « punch » [...] (E2, 1 :28 :55).

Par ailleurs, en ce qui concerne les effets « neutres », qui n'ont pas de caractère bénéfique ni néfaste pour les étudiants, ils sont souvent dus, selon eux, au niveau d'apprentissage de l'apprenant. En effet, comme les participants ne sont pas en immersion ou en contact constant avec la LÉ, quatre étudiants (E6, E5, E4, E3) considèrent que leur niveau en espagnol n'est pas encore assez élevé pour ressentir des effets. Parmi ceux-ci, le participant E5 pense tout de même que plus une L2 est

maitrisée, plus il est aisé de distinguer mentalement les deux langues. Comme effet neutre, cinq d'entre eux (E6, E4, E3, E2, E1) ont le sentiment que le passage d'une langue à l'autre nécessite une certaine concentration. En effet, ils se sentent imprégnés dans la LÉ lorsqu'ils sont dans leur cours et disent devoir se concentrer pour changer de mode langagier lorsqu'ils en sortent. Pour les participants E5 et E4, le rappel des notions et des règles similaires dans les deux langues ne leur permet pas de voir de la nouveauté, comme elles sont déjà connues, mais ils considèrent que la L1 les aide à plusieurs niveaux, tels que le confirment leurs représentations du rôle de la L1 dans l'apprentissage de la LÉ vues précédemment. D'ailleurs, trois participants (E5, E3, E2) réitèrent l'importance du rôle de la L1 dans l'apprentissage de la LÉ. Pour le participant E4, interchanger l'utilisation des langues n'entraînerait pas d'effet néfaste, mais il demeure important de les pratiquer.

Finalement, peu d'effets détériorants sont identifiés par les participants. Trois (E5, E2, E1) mentionnent tout de même que dans certains contextes, ils ne trouvent plus un mot en français et ne pensent qu'à son équivalent espagnol. Dans ces moments, ils se sentent mêlés ou fatigués. Par ailleurs, la plupart des effets nommés comme détériorants sont hypothétiques, en ce sens que les participants (E4, E3, E2) ne mentionnent pas ressentir d'effets négatifs de l'apprentissage de l'ELÉ sur leur compétence langagière en FL1, mais qu'ils conçoivent qu'ils pourraient en ressentir s'ils étaient en immersion prolongée en pays hispanophone par exemple. En ce sens, le participant E4 mentionne que: « [s'il faisait] une immersion en espagnol, [...] peut-être que ça pourrait être détériorant pour [son] français. (E4, 2 :30 :35) ». Même chose pour le participant E3 d'ailleurs qui s'exprime ainsi:

[...] je ne pense pas qu'il y ait des effets néfastes sur la langue maternelle. Peut-être que si j'apprends [l'espagnol] sur du long terme pendant un an intensif au Mexique [il y en aurait], mais sinon, comme [...], je l'apprends [présentement], c'est comme un bagage et ça n'atteint pas [mon] français (E3, 59 :29).

De plus, le participant (E2), seul participant à affirmer que l'apprentissage d'une LÉ est majoritairement détériorant pour la L1, dit ressentir des effets détériorants sur son français puisqu'il n'utilise pas suffisamment sa L1 en apprenant l'ELÉ.

moi je pense que [...] ça peut détériorer un peu [le français] parce que ça fait deux ans que je n'ai pas fait de français puis je suis déjà en train de me poser beaucoup de questions [...]. Le français, tu le mets de côté pendant le temps que tu [apprends une autre langue], mais ça revient, il faut juste que tu [...] repratiques [...] (E2, 1 :58 :54).

#### 4.4.2 Synthèse et interprétation

Cette section avait pour but de répondre à l'objectif principal de cette recherche qui consistait à connaître les représentations d'apprenants collégiaux québécois du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue quant aux effets de l'apprentissage de l'espagnol LÉ sur leur compétence langagière en langue première (L1) française.

Premièrement, de par les exemples d'effets bénéfiques que font ressortir les participants de cette recherche concernant l'apprentissage de l'ELÉ sur leur L1, il semble évident pour eux qu'à certains niveaux, apprendre une seconde langue peut être bénéfique pour la langue première. Ainsi, même si un seul participant a explicitement affirmé que pour lui l'apprentissage de l'ELÉ était bénéfique pour sa L1, les exemples donnés par les participants confirment ce que quelques auteurs avaient déjà constaté : l'apprentissage d'une langue seconde peut avoir des effets bénéfiques sur la L1 (Bialystock, 2001; Kesckes et Papp, 1997; Murphy et Pine, 2003).

Par ailleurs, il semble que la langue première pourrait être détériorée à cause de l'apprentissage d'une langue seconde (Cook, 2003). Les contextes habituels dans lesquels est décrite la détérioration de la L1 par l'apprentissage d'une langue seconde sont sa perte ou son attrition (*ibid*). À l'instar de Porte (2003), les participants de notre recherche ont identifié cette possible détérioration de la L1 par un contact prolongé avec la LÉ, en immersion par exemple. Par contre, comme ils ne l'ont pas vécu, la plupart en ont parlé de façon hypothétique.

Enfin, il est possible de n'attribuer aucun jugement positif ou négatif quant aux effets de la L2 sur la L1. Tout comme l'ont mentionné Cook (2003) et Jarvis (2003), c'est ainsi que la plupart se représente les effets de l'apprentissage de l'ELÉ sur le FL1. Dans notre étude, les participants ont d'ailleurs décrit différents effets qui s'apparentent davantage à des actions sur lesquelles ils ne ressentent pas le besoin d'attribuer ni bien, ni mal.

## DISCUSSION

Au cours de cette étude, il a été intéressant de relever qu'à l'instar de Carrington (2011)<sup>25</sup>, certains participants ont évoqué des expériences d'apprentissage mettant en relation leur L1 et une LÉ. Nous avons observé entre autres que ces expériences leur ont permis de faire certains apprentissages en L1. Les réponses fournies et nos analyses ont tout de même suscité de nouvelles interrogations concernant entre autres les contextes qui favorisent ce type d'apprentissage. Par exemple, est-ce que dans la cohabitation des langues et dans la collaboration avec des apprenants d'une autre langue il serait possible de trouver une source de consolidation de sa propre langue ? Cette question mériterait d'être approfondie.

De même, notre étude nous a permis d'observer, par la mise en relation des représentations des participants, que trois stratégies d'apprentissage reviennent constamment dans leur discours, qu'ils s'expriment au niveau des avantages ou des désavantages de l'utilisation de la L1 en classe de LÉ ou au niveau des contextes favorables à l'utilisation de la L1 par l'enseignante de LÉ. Il s'agit de (1) l'utilisation et le développement de trucs de rapprochements entre la L1 et la LÉ (ción-tion/ té-dad, etc.), (2) la comparaison des systèmes langagiers ou (3) la traduction de la LÉ vers la L1. Nous considérons que ces stratégies constituent une piste cohérente desquelles peuvent se manifester des effets de l'apprentissage de l'ELÉ sur le FL1. À l'instar de Castellotti et Moore (2002), il semble que les apprenants recourent à des stratégies diverses pour analyser les similarités et les distances entre leur système et le nouveau qu'ils sont en train d'apprendre. Les stratégies qu'ils utilisent sont des stratégies d'ancrage, d'appui et de passages translinguistiques. Notamment, les stratégies de révision, qui s'intègrent dans la position maximale (Danping, 2011), pourraient constituer des facteurs facilitant l'apprentissage de la LÉ tout en permettant à l'apprenant de réviser des notions de sa L1, que ce soit certaines règles grammaticales, l'orthographe ou le rappel de certains mots de sa L1.

---

<sup>25</sup> Dans sa thèse de doctorat sur la révision de la langue maternelle (LM) par des pratiques d'intercompréhension, Carrington (2011) a exposé des apprenants en langue étrangère (LÉ) à des activités d'intercompréhension en langues romanes afin de connaître les effets de celles-ci sur leur LM.

Nous avons aussi observé que les participants à cette recherche percevaient positivement l'utilité de l'apprentissage des congénères de type 1 et de type 2 (Masperi, 1996), mais qu'ils étaient mitigés par rapport à l'utilité d'apprendre les congénères de type 3, ces derniers s'apparentant fortement à des faux-amis. Tout de même, les représentations de certains d'entre eux changent lorsqu'ils réfléchissent à la signification du mot qui leur a été soumis, soit « espérer » en français; ils se rendent compte que l'espoir est aussi une forme d'attente. En effet, ce changement de représentation leur permet d'enrichir leur réflexion métalinguistique, car ils soulèvent qu'il est possible de se remémorer davantage certains termes en espagnol lorsqu'ils réfléchissent à ses multiples significations. L'analyse de nos données nous permet aussi d'observer que les participants qui ont soulevé les avantages de ce type de congénère l'ont fait en précisant qu'ils devaient réfléchir pour arriver à une telle compréhension. En ce sens, qu'en est-il des avantages de ce type de congénère dans un contexte de conversation spontanée au cours de laquelle peu de temps est alloué à ce genre de réflexion ? La question se pose.

Enfin, tel que précisé précédemment, la grande majorité des participants considèrent que l'apprentissage d'une LÉ peut avoir des effets bénéfiques sur leur L1. Ils ne sentent pas que leur français peut être atteint par l'apprentissage d'une LÉ tellement leur L1 est bien ancrée. De même que plusieurs éléments de réponse des participants quant aux effets de l'apprentissage de l'ELÉ ne correspondent pas à leur choix de réponse de base en ce qu'ils seraient bénéfiques, neutres ou détériorants. Ils sont effectivement en mesure d'identifier plusieurs exemples d'effets bénéfiques ou détériorants même s'ils ont répondu qu'ils trouvaient que les effets étaient neutres. C'est ainsi dire que le discours des participants à cette recherche concorde avec les travaux qui proviennent de démarches multilingues faisant la promotion de l'optimisation didactique de la proximité entre les langues et de l'intercompréhension entre langues romanes. En effet, ces travaux s'insèrent dans une perspective qui permet à l'apprenant de prendre ancrage dans sa L1 pour apprendre sa L2 et comprend l'importance de favoriser les efforts de décentration afin que l'apprenant distingue, mette en perspective, évalue et compare de façon cohérente les systèmes de langues en relation dans sa tête (Castellotti et Moore, 2002).

## CONCLUSION

En guise de conclusion, nous terminons ce rapport en rappelant que l'objectif de cette recherche était d'explorer les représentations d'étudiants du Cégep de l'A-T sur l'effet de l'apprentissage de l'espagnol LÉ sur leur maîtrise du français L1. Comme nous l'avons expliqué dans les chapitres précédents, nous avons choisi de remplir ce mandat en fonction du contexte suivant : (1) la langue première française au Québec fait l'objet de recherches constantes afin d'améliorer sa maîtrise notamment par le gouvernement qui lui revêt une importance de premier ordre (Larose, 2001; Ouellon, 2008; gouvernement du Québec, 2015; MELS, 2010; MELS, 2013); (2) l'apprentissage de langues secondes (L2) est une pratique dont la popularité ne cesse d'augmenter (Castellotti, 2001, 2006; Cavalli, 2005; Larose, 2001), la langue espagnole est un exemple *de facto* de l'envergure que prend celui-ci dû à son grand nombre de locuteurs et d'apprenants (Instituto Cervantes, 2014; Castellotti, 2001) et (3) l'effet de la L2 sur la L1 est un concept sur lequel encore peu de chercheurs se sont penchés (Larsen-Freeman et Anderson, 2011; Cook, 2003; Kecskes et Papp, 1997, Carrington, 2011).

Nous avons décidé d'appuyer notre recherche sur un cadre adoptant les concepts qui comprennent le modèle cognitif de la relation de la L1 et la L2 de Cook (2003), le rôle accordé à la L1 dans certaines méthodes d'enseignement en L2 (Larsen-Freeman et Anderson, 2011), le concept d'intercompréhension en didactique des langues voisines qui reconnaît l'utilité pédagogique des parentés linguistiques pour optimiser l'apprentissage de langues (Carrington, 2011; Cook, 2003; Dabène, 1975; Engler, 2011; Kecskes & Papp, 1997; Larsen-Freeman et Anderson, 2011; Lucas et Vidal, 2007) et la notion de représentation qui permet d'explorer comment le processus d'appropriation d'une langue est structuré par l'apprenant (Castellotti et Moore, 2002). Par l'entremise d'une étude de cas dans une classe d'espagnol 3 du Cégep de l'A-T, nous avons mené des entrevues semi-dirigées qui nous ont permis d'atteindre l'objectif que nous nous sommes fixé.

Nous sommes par ailleurs conscientes des limites de ce projet. D'abord, il est clair que nos résultats ne pourront être à la base de nouvelles pratiques didactiques en enseignement des langues, mais qu'ils permettront plutôt d'explorer une situation dans l'angle que les théories de notre cadre

conceptuel la conçoivent. Nous réservons donc ce mandat à des recherches ultérieures qui, grâce à une meilleure compréhension de ce phénomène mis en lumière lors de la présente recherche, pourront pousser plus loin l'état des connaissances, les pratiques et les outils offerts dans ce domaine.

Finalement, la question générale de cette recherche était : *Quelles sont les représentations des étudiants collégiaux du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue quant aux effets de l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère (LÉ) sur leur compétence langagière francophone ?* En ce sens, notre analyse a permis d'observer que les représentations d'étudiants collégiaux québécois quant aux effets de l'apprentissage de l'espagnol LÉ sur leur compétence langagière francophone vont généralement dans le sens de l'état actuel de la recherche en convergeant vers ce que quelques auteurs avaient déjà constaté : l'apprentissage d'une langue seconde peut avoir des effets bénéfiques sur la L1. Par ailleurs, deux objectifs spécifiques complétaient notre question générale. Le premier objectif spécifique de cette étude consistait à connaître les représentations d'étudiants collégiaux québécois du rôle que jouent, dans l'apprentissage de l'ELÉ les méthodes d'enseignement préconisées. Les principaux résultats de cette recherche nous ont permis d'observer que la majorité des participants à cette étude privilégie l'utilisation des méthodes d'enseignement en LÉ appartenant à la position maximale (concevant une utilisation judicieuse de la L1). Le deuxième objectif spécifique visait à connaître les représentations d'étudiants collégiaux québécois du rôle que jouent, dans l'apprentissage de l'ELÉ l'apprentissage des parentés lexicales et du système verbo-temporel sur leur compétence langagière en français. Les représentations des étudiants à cet égard nous ont permis d'établir que le concept d'intercompréhension est favorisé par les participants dans leur apprentissage de la langue voisine espagnole par rapport aux similarités et aux différences entre la L1 et la LÉ.

## BIBLIOGRAPHIE

- Alvarez, G. (1977). Pour une norme du français au Québec. *Québec français*, 28, 16-17.
- Barac, R. et Bialystok, E. (2012). Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development : Role of Language, Cultural Background, and Education. *Child Development*, 83(2), 413-422.
- Beaudoin, M. et Davi-Digui, E. G. (2002). *Lexique de la linguistique*. LINGQ 200, Université de l'Alberta, En ligne : <http://www.ualberta.ca/~mbeaudoi/ling/lexique.htm>, page consultée le 5 mai 2016
- Castellotti, V. (2001). Retour sur la formation des enseignants de langues : Quelle place pour le plurilinguisme?, *Ela. Études de linguistiques appliquées*, 123(124), 365-372.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 29 p.
- Carrasco Perea, E. (2000). *Parenté linguistique et apprentissage répercuté : L'espagnol en tant que deuxième langue romane de référence chez des lecteurs francophones débutants en catalan*, Thèse ès Sciences du langage : Linguistique et didactique des langues, Université de Grenoble et Université de Barcelone, 329 p.
- Carrington, M.P.M. (2011). *A Lingua Materna Revisitada através de práticas de Intercompreensão*, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, 234 p.
- Cavalli, M. (2005). Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste (extrait), *Didactique intégrée des langues*, Paris, 1-10.
- CEGEPAT, (2014). *Cahier de l'étudiant: Arts, lettres et communications, option langues*, En ligne : [http://www.cegepat.qc.ca/public/b48dbe8d-2d1a-417c-b682-13f4e4e5d6d4/cegepat/programmes/cahier\\_prg/500.al-alc-langues.pdf](http://www.cegepat.qc.ca/public/b48dbe8d-2d1a-417c-b682-13f4e4e5d6d4/cegepat/programmes/cahier_prg/500.al-alc-langues.pdf). Document consulté le 5 octobre 2015, 14 p.
- Cenoz, J. The Intercultural Style Hypothesis : L1 and L2 Interaction in Requesting Behaviour. In Cook, V. (2003). *Effects of the second language on the first*, Second Language Acquisition, Multilingual Matters, Clevedon (England), p. 62-80
- Collerette, P. (1997). *Méthodologie : L'étude de cas au service de la recherche*, Recherche en soins infirmiers, p.81-87
- Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 192 p.
- Cook, V. (2003). *Effects of the second language on the first*, Second Language Acquisition,

Multilingual Matters, Clevedon (England), 268 p.

Cummins, J. (1979) *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*, Review of Educational Research, no 49, pp. 80-95.

Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues « voisines »), *Langages*, 9<sup>e</sup> année, 39, 51-64.

Danping, W. (2011). *The use of English as a Lingua Franca in teaching Chinese as a foreign language : A case study of native Chinese teachers in Beijing*, Academia.edu [page consultée le 7 juillet 2014]

DESBIENS, Jean-Paul (1960), *Les insolences du Frère Untel*, Montréal, Éditions de l'Homme, 158 p.

Dewaele, J-M et Pavlenko, A. (2003) Productivity and Lexical Diversity in Native and Non-Native Speech: A Study of Cross-cultural Effects. In Cook, V. (2003). *Effects of the second language on the first*, Second Language Acquisition, Multilingual Matters, Clevedon (England), p. 120-141.

Engler, P. (2011). *Didactique des langues voisines : mobilisation et optimisation de la parenté espagnol-français et des principes intercompréhensifs dans des ressources de FLE en ligne*. Mémoire de Master 2, Université Stendhal, Grenoble 3.

Fabbro, F. (2012). The neurolinguistics of L2 Users. In V.J Cook (ed.) *Portraits of the L2 Users*, Clevedon: Multilingual Matters, p. 167-195

Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation, 2<sup>e</sup> éd., Montréal, 632 p.

Gagnon, Yves-Chantal. (2012) *L'étude de cas comme méthode de recherche*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2<sup>e</sup> édition, 128 p

Galanet (2004). Plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes, En ligne : <http://galanet.eu/>, page consultée le 8 janvier 2015.

Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, Presse de l'Université du Québec, Québec, 767 p.

Gervais, F. (1993). Des stratégies pour une plus grande maîtrise de la langue. *Québec français*, 88, 44-46.

- Gouvernement du Québec, (2015). Communiqué de presse : Le gouvernement déterminé à donner un nouveau souffle à ses actions en matière d'amélioration du français. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/detail/article/le-gouvernement-determine-a-donner-un-nouveau-souffle-a-ses-actions-en-matiere-damelioration/>, page consultée le 8 janvier 2015.
- Hufeisen, B. and Jessner U. (2009) Learning and Teaching Multiple Languages. In *The Handbook of Applied Linguistics*, Vol. 5 : Foreign Language Learning and Communication, K. Knapp and B. Seidlhofer (eds), 109-137. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Institut de la statistique Québec direction santé Québec (ISQ) (2003). *La littératie au Québec en 2003:faits saillants*, Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), Gouvernement du Québec, en ligne : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/litteratie-quebec2003.pdf>
- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), (2009). *Trousse diagnostique de sécurité à l'intention des collectivités locales : Guide d'organisation d'entretiens semi-dirigés avec des informateurs clés, vivre en sécurité, se donner les moyens*, vol.11, en ligne : [http://www.crpspc.qc.ca/Guide\\_entretien\\_version\\_WEB.pdf](http://www.crpspc.qc.ca/Guide_entretien_version_WEB.pdf)
- Jarvis, S. (2003) Probing the Effects of the L2 on the L1 : A Cade Study. In Cook, V. (2003). *Effects of the second language on the first*, Second Language Acquisition, Multilingual Matters, Clevedon (England), p.81-102.
- Jodelet, D. (1989), *Les représentations sociales*, Presses universitaires de France, 424 p.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches*, 3<sup>e</sup> édition, Québec : ERPI.
- Kecskes & Papp, (1997). *Foreign language Learning affecting mother tongue*, University of Montana, page consultée le 8 juillet 2014, <http://webs.uvigo.es/ssl/actas1997/03/Kecskes.pdf>
- Larose, G. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde : Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*, Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, gouvernement du Québec, 298 p.
- Larsen-Freeman, D. and Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*, 3<sup>rd</sup> ed. Oxford University Press, 252 p.
- Laufer, B. (2003) The influence of L2 on L1 Collocational Knowledge and on L1 Lexical Diversity in Free Written Expression. In Cook, V. (2003). *Effects of the second language on the first*, Second Language Acquisition, Multilingual Matters, Clevedon (England), p.19-31

- Leclerc, J. (2014). « La famille indoeuropéenne : Italiques ou les langues romanes », *L'aménagement linguistique dans le monde*, [En ligne] [http://www.axl.cefano.ulaval.ca/monde/langues\\_romanes.htm](http://www.axl.cefano.ulaval.ca/monde/langues_romanes.htm), page consultée le 15 mars 2014.
- Lobelle, J. (1982). Le Québec et la Flandre : étude comparative de situation sociolinguistique. *Anthropologies et société*, 6 (2), 131-140.
- Lucas, M et Vidal, M. (2007). Une étude de la compréhension écrite en situation d'acquisition-apprentissage de langues voisines. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4 (148), 447-456.
- Maspero, M. (1996). Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants, *Études de linguistique appliquée, revue de didactologie des langues-cultures*, 104, Didier. 491-502.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education : Qualitative approach*, San Francisco (CA): Jossey-Bass, 356 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2010). Évaluation de programme : Plan d'action pour l'amélioration du français (premier rapport d'étape), 81 p. [[http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/RapEvalPlanActionAmelFrancais.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/RapEvalPlanActionAmelFrancais.pdf)]
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2011). *L'anglais intensif : ce que dit la recherche*. Gouvernement du Québec, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2013). *Épreuves Uniformes au Collégial Langue d'enseignement et littérature : Résultats à l'épreuve de français 2012-2013*, Gouvernement du Québec, 33p.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2014). *L'espagnol: Une langue universelle en expansion*, Marca España, Gobierno de España, 16 p.
- Mitchell et coll. (2013) *Second Language Learning Theories*, 3<sup>rd</sup> edition, Routledge, New York, 379 p.
- Montrul, S. (2010). Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers. *Second Language Research*, 26, 293-327.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*, Presses universitaires de France, Bibliothèque de Psychanalyse, 2<sup>e</sup> édition, 506 p.
- Muñoz, C et al. (2012). Intensive Exposure Experiences in Second Language Learning, *Second Language Acquisition, Multilingual Matters*, 258 p.

- Murphy, V.A. et Pine, K.J (2003) L2 Influence on L1 Linguistic Representations. In Cook, V. (2003). *Effects of the second language on the first*, Second Language Acquisition, Multilingual Matters, Clevedon (England), p. 142-167
- Nemni, M. (1998). Le français au Québec représentation et conséquences pédagogiques, *Revue québécoise de linguistique*, 26 (2), 151-175.
- Odlin, T. 1989: *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 210 pp
- Ouillon, C. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : Rapport du Comité d'experts dur l'apprentissage de l'écriture*, gouvernement du Québec, 49 p.
- Pirès, A.P. (1997) Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. In Poupart et coll. (1997) *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation, p. 113-167
- Porte, G. (2003) English from a Distance : Code-mixing and Blending in the L1 Output of Long-Term Resident Overseas EFL Teachers. In Cook, V. (2003). *Effects of the second language on the first*, Second Language Acquisition, Multilingual Matters, Clevedon (England), p. 103-119
- Proulx, Jean Pierre (2009). *Le système éducatif du Québec : De la maternelle à l'université*, Montréal [Québec], Chenelière éducation, 332 p.
- Prudent, Lambert-Félix (1981). Diglossie et interlecte, *Langages*, N°61, Larousse, p. 13-38. En ligne : <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=9600&Org=QUTH&NivChemin=L1>
- Py, Bernard (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales, *Langages*, 38<sup>e</sup> année, n°154, 2004. Représentations métalinguistiques ordinaires et discours, sous la direction de Jean-Claude Beacco. P. 6-19
- Roy, F. (2006) *Effet de l'enseignement d'une stratégie d'attention sélective et de transfert morpholexical sur le développement du vocabulaire réceptif*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2006) Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? p. 90 dans *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure* sous la dir. de Guillemette, F. et Baribeau C. (2006). Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS, Collection hors-série « les actes », Université Mc Gill, Montréal, 137 p.
- Stake, R.E. (1995) *The art of case study research*. Thousand Oaks (CA) Sage Publications.
- Statistique Canada (2015) Langue maternelle de la personne, en ligne, page consultée le 4 octobre

2015, <http://www.statcan.gc.ca/fra/concepts/definitions/langue01>

Stern, H.H. (1983). Talking about language teaching. In H.H. Stern. *Fundamental concepts of language teaching* (pp.9-22). Oxford : Oxford University Press

Tréville, M-C. (1993). Rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire réceptif : Application au français langue seconde, Centre International De Recherche En Aménagement linguistique, 240 p.

Union européenne. (s.d). L'entretien individuel, en ligne, [http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/examples/too\\_itw\\_res\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/examples/too_itw_res_fr.pdf), page consultée le 15 avril 2013

Wanlin, P. (2007) *L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre le traitements manuels et l'utilisation de logiciels*, Recherches qualitatives (3), 30 p.

Weinreich, Uriel (1979). *Languages in contact : Findings and Problems*, Walter de Gruyter Ed., 160 p.

Yin, R.K. (2003) *Case Study Research : Design and Methods* (3<sup>e</sup> édition). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Zerva, M. (2011) Assimilation linguistique et processus de minoration, *lidil : revue de linguistique et de didactique des langues*, éditions littéraires de l'université de Grenoble, p.125-132, [en ligne], <http://lidil.revues.org/3147> page consultée le 11 juillet 201.

## ANNEXE A

### CANEVAS D'ENTRETIEN

| <b>Canevas d'entretien semi-dirigé dans le cadre du projet sur les représentations d'étudiants collégiaux québécois sur les effets de l'apprentissage de l'ELÉ sur leur compétence langagière</b>   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| Partie 1 : Profil langagier du répondant  |                                       |
| Cette section « [...] permet au répondant d'autoévaluer son niveau de compréhension et ses besoins d'amélioration tant dans la L1 que la LÉ. Les données recueillies permettront de récolter le discours métacognitif et introspectif du répondant et pourront toutefois demeurer à un niveau essentiellement implicite » (Carrasco, 2000)  |                                       |
| Questions   | Éléments du cadre                     |
| 1. <b>Quelle est votre langue maternelle, c'est-à-dire la première langue que vous avez apprise et que vous comprenez encore? (Celle de votre père? Celle de votre mère?)</b>   | Information sur la L1                 |
| 2. <b>Suivez-vous un cours de français actuellement? Lequel?</b>  | Information sur la L1                 |
| 3. <b>Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison?</b>  | Information sur la L1                 |
| 4. <b>Comment considérez-vous votre niveau de maîtrise du français? Que pensez-vous de vos compétences langagières en langue première? Vous considérez-vous compétent? Y a-t-il place pour de l'amélioration?</b>   | Représentation de la compétence en L1 |
| 5. <b>Est-ce que vous utilisez des stratégies pour améliorer votre maîtrise en L1? Si oui, lesquelles?</b>  | Stratégies d'amélioration de la L1    |
| 6. <b>Comment considérez-vous votre niveau de maîtrise en espagnol?</b>   | Représentation de la compétence en LÉ |
| 7. <b>À quel moment utilisez-vous l'espagnol? En classe seulement?</b>  | Information sur la LÉ                 |
| 8. <b>Quel niveau d'apprentissage de l'espagnol voulez-vous atteindre?</b>  | Information sur la LÉ                 |
| Partie 2 : Questions relatives à la lecture du texte  |                                       |
| Cette section « [...] permet à l'interlocuteur d'observer les procédures de décodage du répondant. L'interlocuteur pourra évaluer le niveau de compréhension, et explorer les compétences métalinguistiques mises à profit lors de l'exécution de la tâche de lecture. La difficulté de la tâche varie d'un sujet à l'autre [...].Le sujet est invité à lire le texte silencieusement durant un temps libre. Une fois qu'il estime avoir fini, le questionnaire proprement dit commence » |                                       |
| Questions   | Éléments du cadre                     |
| Séquence 1 : « Ce sont des données extrospectives ou textuelles découlant de la production de l'activité langagière de compréhension que l'on recueille au moyen de cette première question ». (Carrasco Perea, 2000)   |                                       |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>9. Pouvez-vous résumer ce texte en donnant les informations essentielles?</b></p>   | <p>Valider la compréhension du texte</p>   |
| <p>Séquence 2 : « Elle est de nature rétrospective, car nous invitons le sujet à revenir sur son activité de lecture pour inventorier les unités lui ayant servi d'ancrage à la compréhension ainsi qu'à expliciter ses processus exploratoires. Cette séquence est donc à dominance métacognitive et les données qui en découlent sont principalement introspectives ou intuitionnelles ».</p> |  |
| <p><b>10. Quels sont les mots ou groupes de mots dont le sens vous a semblé essentiel pour la compréhension de ce texte? Traduisez-les et dites-moi ce qui vous a permis de les comprendre</b></p>  | <p>Stratégies de compréhension et de traduction</p>  |
| <p>Séquence 3 : « Séquence d'orientation directive, car c'est une demande de traduction justifiée de quelques unités isolées et d'un fragment du texte. Nous récoltons ainsi des données extrospectives d'une part et introspectives de l'autre (pouvant être rétrospectives ou concomitantes selon si le sujet avait ou non réfléchi aux unités ciblées »</p>                                  |  |
| <p><b>11. Pouvez-vous traduire les mots suivants (...) et expliquer le raisonnement que vous avez suivi pour parvenir à cette traduction?</b></p>   | <p>Identification de stratégies d'intercompréhension</p>   |
| <p><b>12. Pouvez-vous traduire la phrase suivante (...) et expliquer le raisonnement que vous avez suivi pour parvenir à cette traduction?</b></p>  | <p>Identification de stratégies d'intercompréhension</p>   |
| <p><b>13. Quelles conclusions tirez-vous lorsque vous comparez le mot en espagnol et le mot traduit en français?</b></p>  | <p>Parentés lexicales</p>  |
| <p><b>14. Pouvez-vous m'indiquer des mots qui sont similaires/différents en français dans le texte?</b></p>   | <p>Parentés lexicales</p>  |
| <p><b>15. Pouvez-vous m'indiquer des conjugaisons verbales qui sont similaires/différentes en français dans le texte?</b></p>   | <p>Système verbo-temporel</p>  |
| <p><b>16. Est-ce que vous trouvez dans le texte des équivalents de avec, pour et par? Justifiez vos réponses</b></p>  | <p>Mécanismes de différenciation des systèmes langagiers, stratégies de distanciation de la langue</p> |
| <p>Partie 3 : Représentations des répondants<br/> <b>Cette section de l'entretien permet de spécifier les représentations des répondants quant aux méthodes d'enseignements en L2, aux effets d'ELÉ sur leur compétence langagière francophone et sur les similarités entre les langues. Les données recueillies sont de nature métacognitive, rétrospective et métalinguistique.</b></p>       |  |
| <p>Séquence 1 : Questions relatives aux méthodes d'enseignement-apprentissage</p>   |  |

| Questions  | Éléments du cadre                                  |
|--|--|
| 17. Est-ce qu'il vous arrive de penser en espagnol avant de formuler une phrase en français? Avez-vous un exemple?   | Utilisation de la L1 dans l'apprentissage de la L2 |
| 18. Quelles sont les stratégies qui vous servent à apprendre l'espagnol?   | Identification des stratégies d'apprentissage      |
| 19. Lorsque tu as des difficultés à comprendre en espagnol, comment aimes-tu qu'on te l'explique?  | Identification des stratégies d'apprentissage      |
| 20. Quel est le rôle que tu accordes à l'utilisation de la L1 dans ton apprentissage de l'espagnol?  | Rôle L1  |
| 21. Y a-t-il des inconvénients de l'utilisation de la L1 sur la L2? Si oui, lesquels?  | Rôle L1  |
| 22. Est-ce qu'il y a des effets bénéfiques à l'utilisation de la L1, des moments où c'est efficace? Si oui, lesquels?  | Rôle L1  |
| 23. Si tu devenais enseignant d'espagnol, aurais-tu recours au français? Pourquoi?   | Rôle L1  |
| 24. Est-ce que votre enseignant utilise le français parfois dans votre cours d'espagnol? À quel moment?  | Rôle L1  |
| 25. Comment percevez-vous cette utilisation du français de la part de votre enseignant?  | Rôle L1  |
| 26. Quel est le pourcentage approximatif que vous accordez à l'utilisation du français et de l'espagnol par votre enseignant dans votre cours d'espagnol?            | Rôle L1  |
| Séquence 2 : Questions relatives aux effets de la L2 sur la L1   |  |
| Questions  | Éléments du cadre                                  |
| 27. Selon vous, est-ce que le fait d'apprendre l'espagnol vous permet d'acquérir du vocabulaire nouveau en français? Comme quoi?                                     | Effet de la L2 sur la L1                           |
| 28. Est-ce qu'il vous arrive de parler en français et d'utiliser des mots en espagnol? Dans quel contexte?   | Effet de la L2 sur la L1                           |
| 29. Comment procédez-vous pour passer d'une langue à l'autre?  | Effets L1-L2 et vice-versa                         |
| 30. Pour un francophone, quel est selon vous l'effet d'utiliser régulièrement l'espagnol?  | Effet de la L2 sur la L1                           |
| 31. Selon vous, quels sont les effets de l'apprentissage d'une langue étrangère sur la langue première? Neutre? Détériorant? Ou Bénéfique? Justifiez votre réponse » | Effet de la L2 sur la L1                           |
| Séquence 3 : Questions relatives à l'intercompréhension entre langues voisines, aux parentés lexicales   |  |
| Questions  | Éléments du cadre                                  |
| 32. Qu'est-ce qui selon vous rend l'apprentissage de l'espagnol facile? Difficile?   | Identification des parentés                        |
| 33. Quelles sont les stratégies que vous employez pour apprendre des mots en espagnol qui  | Langues voisines,                                  |

|   |  |
|---|--|
| <b>sont similaires en français? Comment faites-vous pour les différencier?</b>  | stratégies   |
| <b>34. Selon vous, quelles sont les similarités entre le français et l'espagnol?</b>  | Similarités générales L1-L2  |
| <b>35. Pensez-vous qu'il y a des différences entre le vocabulaire en espagnol et en français? Si oui, quelles sont-elles?</b>   | Différences lexicale L1-L2   |
| <b>36. Pensez-vous qu'il y a des similarités entre le vocabulaire en espagnol et en français? Si oui, quelles sont-elles?</b>   | Similarités lexicale L1-L2   |
| <b>37. Pensez-vous qu'il y a des différences entre les conjugaisons verbales en espagnol et en français? Si oui, quelles sont-elles?</b>  | Différences système verbo-temporel L1-L2   |
| <b>38. Pensez-vous qu'il y a des similarités entre les conjugaisons verbales en espagnol et en français? Si oui, quelles sont-elles?</b>  | Similarité système verbo-temporel L1-L2  |
| <b>39. Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant très désavantageux et 5 étant très avantageux, selon vous, quels sont les effets de l'utilisation...</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- des mots qui s'écrivent de la même façon dans les deux langues et qui signifient la même chose (Radio, tigre, melon, bien, mal, gris, triste, entre, de, en, fin, examen, adolescente, bar)</li> <li>- des mots qui ne s'écrivent pas de la même façon, mais se ressemblent et signifie la même chose (Francés/Français, Español/Espagnol, Sé/Je sais, Porqué/Pourquoi, Diferente/Différent, Concentración/Concentration, Simpatía/Sympathie)</li> <li>- des mots qui sont similaires et qui signifient partiellement la même chose (Je comprends/Comprendo (Entiendo), Aprobar/Aprobar (estar conforme), Question/Cuestión (pregunta)).</li> </ul> | Congénères :<br><br>homographes couvrant dans les deux langues la même zone sémantique<br><br>Des congénères par graphèmes accessibles par transformation consonantique ou vocalique<br><br>Des congénères homographes ou par graphèmes « partiels » |
| <b>Partie 6 : Conclusions</b>   |  |
| <b>Cette section permet au répondant d'identifier ses représentations sur l'entretien qu'il vient de passer et à l'interlocuteur de récolter quelques informations générales d'usage sur le répondant.</b>  |  |
| <b>Questions</b>  | <b>Éléments du cadre</b>   |
| <b>40. Après cette entrevue, est-ce que tes représentations sur les effets de l'apprentissage de l'Espagnol sur le français ont changé? Si oui, comment?</b>  | Effets L2-L1   |
| <b>41. Quel âge avez-vous?</b>  | -  |
| <b>42. Quel est le niveau de scolarité que vous souhaitez atteindre?</b>  | -  |
| <b>43. Avez-vous des questions par rapport à l'entrevue? Des éléments à ajouter?</b>  | -  |
| <b>Merci pour votre participation!</b>  |  |

## ANNEXE B

### FICHE DE CONSENTEMENT

#### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT<sup>26</sup>

**TITRE DU PROJET DE RECHERCHE : Effets de l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère sur la langue première française**

**NOM DE LA RESPONSABLE : Virginie D de la Chevrotière, étudiante à la maîtrise en éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue**

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UQAT LE : [DATE]**

#### **PRÉAMBULE :**

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique la participation à une entrevue d'une durée de 60 minutes sur les effets de l'apprentissage de l'espagnol. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à Virginie D de la Chevrotière, responsable du projet de recherche et étudiante à la maîtrise en éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue sous la supervision de Glorja Pellerin et Maria-Lourdes Lira-Gonzales. Les coordonnées de la responsable et des directrices de recherche sont les suivantes :

**Virginie D de la Chevrotière**  
Étudiante à la maîtrise en éducation  
Téléphone : 819-277-6637  
[ddev01@uqat.ca](mailto:ddev01@uqat.ca)

---

<sup>26</sup> Formulaire de consentement inspiré du modèle du CÉR-UQAT à l'adresse : <http://recherche.uqat.ca/> et du modèle de l'Université de Sherbrooke à l'adresse : [http://www.usherbrooke.ca/recherche/fileadmin/sites/recherche/documents/ethique/Guide\\_du\\_consentement.pdf](http://www.usherbrooke.ca/recherche/fileadmin/sites/recherche/documents/ethique/Guide_du_consentement.pdf)

**Glorya Pellerin**

Professeure, chercheure ERAPP  
Campus de Rouyn-Noranda, local A-322  
Téléphone : 819 762-0971 poste 2440,  
Télécopieur : 819 797-4727  
[Glorya.Pellerin@uqat.ca](mailto:Glorya.Pellerin@uqat.ca)

**Maria-Lourdes Lira-Gonzales**

Professeure régulière  
Campus de Rouyn-Noranda, local A-313  
Téléphone : 819 762-0971 poste 2109  
Télécopieur : 819 797-4727  
[Maria-Lourdes.Lira-Gonzales@uqat.ca](mailto:Maria-Lourdes.Lira-Gonzales@uqat.ca)

**BUT DE LA RECHERCHE :**

L'objectif de ce projet est d'explorer les différents effets que génèrent l'apprentissage de l'espagnol sur la langue première française.

**DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À LA RECHERCHE :**

Votre participation sera requise pour une rencontre d'environ 60 minutes. Cette rencontre aura lieu à l'Université du Québec en A-T, ou ailleurs selon votre convenance, en fonction de vos disponibilités. Vous aurez à répondre à quelques questions d'entrevue se rapportant à l'objectif de la recherche susmentionné. Vous aurez aussi à lire un court texte en espagnol et à répondre à quelques questions simples en lien avec celui-ci. Cette entrevue sera filmée et enregistrée.

**AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :**

Votre participation à ce projet de recherche vous apportera l'avantage de contribuer à l'avancement des connaissances entourant l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères.

**RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :**

Votre participation à la recherche ne devrait pas comporter d'inconvénients significatifs, si ce n'est le fait de donner de votre temps. Vous pourrez demander de prendre une pause ou de poursuivre l'entrevue à un autre moment qui vous conviendra.

**ENGAGEMENTS, MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ ET DIFFUSION DES RÉSULTATS :**

Durant votre participation à ce projet de recherche, la responsable recueillera et consignera dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis. Ils peuvent comprendre les informations suivantes : nom, sexe, date de naissance, origine ethnique, photographies, enregistrements vidéo ou audio, habitudes de vie, résultats de tous les tests, examens et procédures que vous aurez à subir lors de ce projet, etc.

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de ces renseignements, vous ne serez identifié(e) que par un numéro de code. La clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservée par le chercheur responsable du projet de

recherche.

La responsable de l'étude utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet de recherche décrits dans ce formulaire d'information et de consentement.

Les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera d'information permettant de vous identifier. Dans le cas contraire, votre permission vous sera demandée au préalable.

À des fins de surveillance et de contrôle, votre dossier de recherche pourrait être consulté par une personne mandatée par le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines, ou par des organismes gouvernementaux mandatés par la loi. Toutes ces personnes et ces organismes adhèrent à une politique de confidentialité.

#### **COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS ET CONFLITS D'INTÉRÊTS :**

Vous serez informé des résultats de la recherche et des publications qui en découleront, le cas échéant. Nous préserverons l'anonymat des personnes ayant participé à l'étude.

#### **CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :**

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez la responsable de la recherche, Virginie D de la Chevrotière, de ses obligations légales et professionnelles à votre égard

#### **LA PARTICIPATION DANS UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE :**

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Advenant que vous vous retiriez de l'étude, demandez-vous que les documents audio ou écrits vous concernant soient détruits?

Oui  Non

Il vous sera toujours possible de revenir sur votre décision. Le cas échéant, le chercheur vous demandera explicitement si vous désirez la modifier.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

UQAT

Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche

445, boul. de l'Université, Bureau B-309

Rouyn-Noranda (Qc) J9X 5E4

Téléphone : (819) 762-0971 # 2252

maryse.delisle@uqat.ca

**CONSENTEMENT :**

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à l'étude « Effets de l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère sur la langue première ».

---

Nom du participant (lettres moulées)

---

Signature du participant

---

Date

---

Nom du représentant légal (lettres moulées)

---

Signature du représentant légal

---

Date

Ce consentement était obtenu par :

---

Nom de la chercheure (lettres moulées)

---

Signature

---

Date

**QUESTIONS :**

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez joindre :

Virginie D de la Chevrotière par téléphone au 819-277-6637 ou par courriel au : [ddev01@uqat.ca](mailto:ddev01@uqat.ca)

---

*Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.*

## ANNEXE C

### TEXTE EN ESPAGNOL

#### **La fiesta del sol**

La fiesta del sol era la fiesta más importante que celebraban los incas. Para muchos autores, es la principal ceremonia prehispánica en homenaje al sol.

Según los cronistas, los incas creían que el dios Sol se apagaría algún día y que desaparecería la luz y toda la vida que había en la Tierra. Por esa razón, en cada solsticio de invierno, cuando el Sol estaba más alejado del ecuador, realizaban una serie de actos durante tres días para adorarlo y pedirle que no desapareciera.

Actualmente, el 24 de junio se sigue celebrando esta fiesta en la impresionante fortaleza de Sacsayhuamán, a dos kilómetros de Cuzco. Un actor representa al Inca (el emperador), que es llevado desde el Koricancha o Templo del Sol hasta Huacaypata (la plaza mayor). Allí pide a las autoridades actuales que gobiernen bien. A continuación, va a Sacsayhuamán, donde lo esperan más de quinientos actores, representantes de las cuatro provincias del antiguo imperio, quienes escenifican los ritos tradicionales en un extraordinario espectáculo de teatro y de danza. Al atardecer, cuando se pone el Sol, el Inca da por terminada la ceremonia y, en ese momento, empieza la jarana (la fiesta) entre las decenas de miles de personas, tanto nacionales como extranjeras, que han asistido a los actos: comienzan a sonar las quenás (flautas andinas), las guitarras, los tambores..., y el baile, la alegría y la diversión ocuparán el resto del día.

ANNEXE D

GRILLE DE CATÉGORIES RESSORTIES DE L'ANALYSE DES DONNÉES

| Catégories ressortant des entrevues d'étudiants collégiaux québécois sur leurs représentations des effets de l'apprentissage de l'ELÉ sur leur compétence langagière en FL1 |                                |                          |
|---|--------------------------------|--------------------------|
| <b>1. L1 : Français</b>   |                                |                          |
| <b>Information sur la L1</b>  | L1 du participant              |                          |
|   | L1 des parents                 |                          |
| <b>Utilisation de la L1</b>   | À l'école                      | Dans le cadre d'un cours |
|   | À la maison                    |                          |
| <b>Représentation de la compétence en L1</b>  | À l'oral                       | Élevée                   |
|   |                                | Moyenne                  |
|   |                                | Basse                    |
|   | À l'écrit                      | Élevée                   |
|   |                                | Moyenne                  |
|   |                                | Basse                    |
| <b>Améliorations en L1</b>  | Générales                      |                          |
|   | Grammaticales                  |                          |
|   | Lexicales                      |                          |
| <b>Stratégies de consolidation L1</b>   | À l'oral                       |                          |
|   | À l'écrit                      |                          |
|   | Aucune                         |                          |
| <b>Utilisation de la L1 dans l'apprentissage de la LÉ</b>   | Contexte                       | Amical et Familial       |
|   |                                | Professionnelle          |
|   | Scolaire (dans d'autres cours) |                          |
| <b>Rôle L1 dans apprentissage LÉ</b>  | Avantages                      |                          |
|   | Inconvénients                  |                          |
| <b>Utilisation L1 par enseignante</b>   | Généralement                   |                          |
|   | Avantages                      |                          |
|   | Inconvénients                  |                          |
| <b>2. LÉ : Espagnol</b>   |                                |                          |
| <b>Représentation de la compétence en LÉ</b>  | À l'oral                       | Élevée                   |
|   |                                | Moyenne                  |
|   |                                | Basse                    |
|   | À l'écrit                      | Élevée                   |
|   |                                | Moyenne                  |
|   |                                | Basse                    |
| <b>Utilisation de la LÉ</b>   | Contexte                       | Scolaire                 |
|   |                                | Amical et Familial       |
|   |                                | Professionnel            |
|   |                                | Seul (dans sa tête)      |
| <b>Niveau de compétence souhaité en LÉ</b>  | Élevée                         |                          |
|   | Moyenne                        |                          |
|   | Basse                          |                          |
| <b>Difficultés dans l'apprentissage de l'espagnol</b>   |                                |                          |

| 3. L2 : Anglais   |  |   |
|---|--|---|
| <b>Représentation de la compétence en L2</b>                  | Élevée   |   |
|   | Moyenne  |   |
|   | Basse  |   |
| <b>Utilisation de la L2</b>                                   | Contexte   |   |
| <b>Effets de la connaissance de l'anglais</b>                 |  |   |
| 4. L3, L4, etc.   |  |   |
| <b>Connaissances d'autres langues</b>                         | Allemand   |   |
|   | Japonais   |   |
| <b>Effets de la connaissance de plusieurs langues</b>         |  |   |
| 5. Stratégies   |  |   |
| <b>Stratégies de compréhension</b>                            | Déduction  | Avec le contexte  |
|   |  | Avec le verbe utilisé   |
|   | Utilisation des connaissances antérieures                          | Apprentissage acquis en LÉ  |
|   |  | Utilisation des ressemblances avec le français                            |
| <b>Stratégies de traduction</b>                               | Mot à mot  |   |
|   | Relecture  |   |
|   | Déduction  | Se référer au Contexte de la phrase Se fier à l'intuition ou à l'instinct |
|   | Doute (parfois bon, parfois mauvais)                               |   |
|   | Recherche de synonymes   |   |
| <b>Stratégies d'apprentissage efficaces ou bénéfiques</b>     | Traduction   |   |
|   | Contextes concrets de la vie de tous les jours                     |   |
|   | Visualisation de la notion ou Relier les mots à une image concrète |   |
|   | Verbalisation de la notion   |   |
|   | Écriture de la notion  |   |
|   | Se forcer à trouver une formulation en LÉ                          |   |
|   | Besoin de se pratiquer   |   |
|   | Mémorisation   |   |
|   | Écouter des chansons   |   |
|   | Jouer à des jeux en ligne  |   |
|   | De façon autodidacte   |   |
|   | Observation + décortication  |   |
|   | Intérêt + Motivation   |   |
|   | Développer des trucs de rapprochement entre les langues            |   |
|   | Utilisation des connaissances antérieures (L1)                     |   |
|   | Prendre son temps  |   |
|   | Intercompréhension entre langues latines                           |   |
| Sentiment d'être en immersion                                 |  |   |
| Avoir un enseignant à qui on peut se référer en cas de besoin |  |   |
| Se faire corriger   |  |   |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | Ne pas être gêné  |   |
|  | Utilisation d'outils de référence   |   |
| <b>Stratégies d'apprentissage inefficaces</b>                    | Lecture à répétition  |   |
|  | Mémorisation et Mémorisation des différences avec la L1 (exceptions verbales )      |   |
|  | Ne pas prendre son temps (rend apprentissage des verbes difficile)                  |   |
|  | Parler en français  |   |
|  | Traduction mot à mot  |   |
|  | Pratique en classe  |   |
| <b>Stratégies d'ajustement (lors de difficultés rencontrées)</b> | Demander de l'aide à l'enseignante  |   |
|  | Recherche dans le dictionnaire ou sites internet                                    |   |
|  | Vérification (validation) avec les pairs  |   |
|  | Avoir des exemples de formulations  |   |
| <b>Stratégies d'enseignement</b>                                 | Vérification de compréhension   | Traduction mot à mot                    |
|  |   | Lecture                                 |
|  | Enseignement du rôle des notions  |   |
| <b>Stratégies de passage de la LÉ à la L1</b>                    | Concentration   |   |
|  | Traduction  |   |
| <b>Stratégies métalinguistiques</b>                              | Réflexion sur la relation entre la L1 et la LÉ                                      |   |
| <b>6. Intercompréhension</b>                                     |   |   |
| <b>Parentés lexicales (Congénères)</b>                           | mot « impressionante »  | Traduction                              |
|  |   | Différences                             |
|  |   | Ressemblances                           |
|  | Mot « entre »   | Traduction                              |
|  |   | Différence                              |
|  |   | Ressemblance                            |
|  | Homographes couvrant dans les deux langues la même zone sémantique                  | Avantageux                              |
|  |   | Désavantageux                           |
|  | Des congénères parographe accessibles par transformation consonantique ou vocalique | Avantageux                              |
|  |   | Désavantageux                           |
|  | Des congénères homographes ou parographe « partiels »                               | Avantageux                              |
|  |   | Désavantageux                           |
|  | Similarités lexicales   | Mots dans le texte                      |
|  |   | Explication                             |
|  |   | Racine des mots similaires              |
|  | Différences lexicales   | Mots dans le texte                      |
|  |   | Explication                             |
|  |   | Terminaisons des mots à apprendre       |
|  |   | Vocabulaire plus recherchée en espagnol |

|                                     |  |  |
|-------------------------------------|--|--|
|                                     |  | (Moins utilisé en langue courante en français)                     |
| <b>Système verbo-temporel</b>       | Similarités système verbo-temporel                   | Mots   |
|                                     |  | Explication  |
|                                     |  | Terminaisons qui suivent un schèmes                                |
|                                     |  | Trois groupes verbaux  |
|                                     | Différences système verbo-temporel                   | Mots   |
|                                     |  | Explication  |
|                                     |  | Exceptions   |
|                                     |  | Utilisation du pronom en L1 et non en LÉ                           |
|                                     |  | Verbe d'action plus concret en espagnol                            |
|                                     | Verbe adorarlo                                       | Ressemblances  |
|                                     |  | Différences  |
|                                     |  | Explication  |
|                                     | Verbe celebrando                                     | Ressemblances  |
|                                     |  | Différences  |
|                                     |  | Explication  |
|                                     | Verbe esperan  | Traductions  |
|                                     |  | Différences  |
|                                     |  | Ressemblances  |
| <b>7. Effets de la LÉ sur la L1</b> |  |  |
| <b>Neutre</b>                       | Niveau peu élevé en LÉ                               |  |
|                                     | Cours formel (pas une immersion)                     |  |
|                                     | Nécessité de continuer à pratiquer la L1             |  |
|                                     | Passage d'une langue à l'autre                       | Contexte d'Utilisation de la LÉ où la conversation est en français |
|                                     |  | Imprégnation dans la LÉ après un cours                             |
|                                     |  | Raisons générales de cet effet                                     |
| <b>Détériorant</b>                  | Immersion prolongée en LÉ                            |  |
|                                     | Surgénéralisation                                    |  |
|                                     | Autre  |  |
|                                     | Passage d'une langue à l'autre                       | Contexte d'Utilisation de la LÉ où la conversation est en français |
|                                     |  | Imprégnation dans la LÉ après un cours                             |
|                                     |  | Raisons de cet effet   |
| <b>Bénéfique</b>                    | Consolidation inconsciente ou consciente du français | Règles de grammaire similaires                                     |
|                                     |  | Règles de grammaire différentes                                    |
|                                     |  | Acquisition de vocabulaire   |
|                                     | Passage d'une langue à l'autre                       | Contexte d'Utilisation de la LÉ où la conversation est en          |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
|                                   | français                                  |
|                                   | Imprégnation dans la LÉ<br>après un cours |
|                                   | Raisons de cet effet                      |
| <b>8. Profil des participants</b> |   |
| Âge                               |   |
| Niveau de scolarité souhaité      |   |
| Programme d'étude                 |   |