

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ACTIVITÉS TRANSLINGUISTIQUES DANS LA CLASSE D'ANGLAIS
LANGUE SECONDE: DES EFFETS SUR LA PERFORMANCE À L'ÉCRIT EN
ANGLAIS ET EN FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE?

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

FANNIE ST-YVES

JUIN 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Merci à mes parents, à mes amis et à mes collègues de m'avoir encouragée pendant les cinq années qu'ont duré ce projet et d'avoir accepté qu'autant de mon temps soit occupé par celui-ci. Merci à Philippa Bell, qui a dirigé ce mémoire, pour le temps et les efforts investis dans ce dernier ainsi que pour sa gentillesse et son attitude positive qui ont rendu nos nombreux échanges beaucoup plus agréables et qui m'ont motivée à poursuivre. Merci à mes lectrices, Gladys Jean et Reine Pinsonneault, pour les suggestions et les commentaires pertinents proposés lors de l'élaboration et de l'évaluation du mémoire. Finalement, merci aux élèves qui ont accepté de participer à ma recherche et qui ont été si agréables à côtoyer.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES et ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Des difficultés à respecter les règles spécifiques à la L2.....	3
1.2 Des difficultés aussi présentes dans la maîtrise des règles de la L1	5
1.3 Une approche pour soutenir le développement de la langue.....	6
1.4 Objectifs de recherche	7
1.5 Pertinence sociale et scientifique	8
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	10
2.1 Transfert linguistique	10
2.1.1 Transfert de la L1 à la L2	11
2.1.2 Transfert de la L2 à la L1	20
2.1.3 Recommandations tirées de la recherche	23
2.2 Approches comparant les langues	24
2.2.1 Enseignement translinguistique et L2.....	27
2.2.2 Enseignement translinguistique et L1	29
2.3 Difficultés avec les accords nominaux en français L1	31
2.4 Difficultés avec les accords nominaux en anglais	33
2.5 Questions de recherche	34
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	35
3.1 Devis expérimental	35
3.2 Participants.....	36
3.3 Traitement expérimental	37
3.3.1 Groupe-contrôle.....	41
3.4 Instruments de mesure.....	43
3.4.1 Tests de création de titres	44
3.4.2 Test de jugement de grammaticalité.....	46
3.4.3 Dictée	48
3.4.4 Tests de rédaction	48

3.5	Administration des tests	51
3.6	Déroulement de la recherche	51
3.7	Considérations éthiques	52
CHAPITRE IV		
	RÉSULTATS	54
4.1	Traitement des données en anglais	54
4.1.1	Traitement des données du test de jugement de grammaticalité	55
4.1.2	Traitement des données des tests de production	55
4.2	Analyses des données en anglais	58
4.2.1	Analyses inférentielles	59
4.3	Traitement des données en français	65
4.3.1	Traitement des tests de production en français	65
4.3.2	Traitement de la dictée	67
4.4	Analyses des données des tests en français	67
4.4.1	Analyses inférentielles	69
CHAPITRE V		
	DISCUSSION	73
5.1	Effets des activités translinguistiques sur la performance en anglais L2	73
5.1.1	Effets sur la capacité à juger de grammaticalité des phrases	73
5.1.2	Effets sur la production	76
5.2	Effets des activités translinguistiques sur la L1	78
5.3	Limites de l'étude et futures recherches	80
5.4	Implications pédagogiques	81
CONCLUSION		84
ANNEXE A		
	CORPUS DE PHRASES: ACTIVITÉ 1	87
ANNEXE B		
	PHRASES À CLASSER: ACTIVITÉ 1	89
ANNEXE C		
	PLANCHE DE JEU GUESS WHO!: ACTIVITÉ 2	91
ANNEXE D		
	DICTOGLOSS ET QUESTIONS DE COMPRÉHENSION: ACTIVITÉ 3	93
ANNEXE E		
	IMAGES DU JEU DES DIFFÉRENCES: ACTIVITÉ 4	95
ANNEXE F		
	TÂCHE DE CORRECTION D'ERREURS: ACTIVITÉ 5	97
ANNEXE G		
	IMAGES POUR LES TESTS DE CRÉATION DE TITRES	99
ANNEXE H		

TEST DE JUGEMENT DE GRAMMATICALITÉ -----	105
ANNEXE I	
DICTÉE -----	109
ANNEXE J	
RÉDACTIONS -----	111
APPENDICE A	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENVOYÉ AUX PARENTS -----	118
RÉFÉRENCES -----	127

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1	Déroulement de la recherche	36
3.2	Exemples tirés des tests de création de titres	45
3.3	Exemple tiré du test de jugement de grammaticalité	46
4.1	Comparaisons appariées pour le test de jugement de grammaticalité	62

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Déroulement des activités	38
3.2	Instruments de mesure utilisés	44
3.3	Items du test de jugement de grammaticalité	47
3.4	Passation des tests de rédactions en anglais	50
3.5	Passation des tests de rédactions en français	50
4.1	Critères pour l'analyse des groupes nominaux en anglais	56
4.2	Moyennes et écarts-types des tests en anglais	58
4.3	Résultats de l'ANOVA de Friedman pour les tests en anglais	60
4.4	Résultats de l'analyse de Mann-Whitney pour les tests en anglais	63
4.5	Moyennes et écarts-types des tests en français	68
4.6	Résultats de l'ANOVA de Friedman pour les tests en français	70
4.7	Résultats de l'analyse de Wilcoxon	70
4.8	Résultats de l'analyse de Mann-Whitney pour les tests en français	71

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES et ACRONYMES

L1 Langue première

L2 Langue seconde

MELS Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ Ministère de l'Éducation du Québec

RÉSUMÉ

Cette étude vise à déterminer si des activités translinguistiques, activités dans lesquelles des formes langagières de différentes langues sont comparées, peuvent influencer l'apprentissage d'une langue seconde (L2) et d'une langue première (L1). Pour ce faire, nous avons créé une séquence d'activités translinguistiques se rapportant aux notions de la position et de l'accord de l'adjectif dans les groupes nominaux en anglais et en français à réaliser dans une classe d'anglais L2. Cette séquence a été expérimentée sur une période de quatre semaines par un groupe de jeunes apprenants du primaire (n=25) participant à un programme d'anglais intensif. Afin de comparer les effets des activités translinguistiques à un enseignement sans référence à d'autres langues, un groupe-contrôle (n=20) tiré de la même population a reçu un enseignement sur les mêmes notions sans comparaisons avec la L1. Des données sur la compréhension et la production de la position et de l'accord de l'adjectif ont été récoltées lors de prétests, de post-tests immédiats et de post-tests différés dans les deux langues à l'aide de six instruments de mesure: un test de création de titres, un test de jugement de grammaticalité et un test de rédaction en anglais ainsi qu'un test de création de titres, une dictée et une rédaction en français. Les résultats indiquent que les activités translinguistiques ont eu des effets significatifs sur la capacité des élèves à juger de la grammaticalité de phrases contenant les notions ciblées en anglais, mais non sur la production de celles-ci en anglais ou en français. Davantage d'études sont nécessaires pour valider les effets des activités translinguistiques sur diverses notions ainsi qu'auprès de différentes populations.

Mots-clés: enseignement translinguistique, activités translinguistiques, anglais intensif, morphologie flexionnelle, accord de l'adjectif

INTRODUCTION

Dans le milieu scolaire québécois, l'enseignement de la langue première (L1) et l'enseignement d'une langue seconde (L2) sont souvent réalisés de manière isolée (Horst *et al.*, 2010; Lyster *et al.*, 2009). Les enseignants de L1 et L2 font très peu de liens avec les autres langues connues de leurs élèves, essaient d'y recourir le moins possible dans leur enseignement et en proscrivent même leur emploi par les élèves dans la salle de classe afin d'offrir un milieu plus propice à l'apprentissage de la langue ciblée (White et Horst, 2012; Lightbown et Spada, 2000). Cependant, en gardant ainsi séparé l'enseignement des langues, les enseignants laissent de côté des opportunités d'apprentissages. En effet, la stimulation de réflexions métalinguistiques à partir de ressemblances et de différences relevées dans différentes langues peuvent mener à une plus grande maîtrise de certaines formes linguistiques, c'est-à-dire de connaissances syntaxiques ou orthographiques, tant en L2 (Horst *et al.*, 2010) qu'en L1 (Kecskes et Papp, 2010). Nous croyons donc que des activités translinguistiques, des activités amenant les élèves à comparer des formes linguistiques dans différentes langues (White et Horst, 2012), représentent une piste pour encourager les liens entre la L1 et la L2 et ainsi contrer certaines difficultés éprouvées par les apprenants. Avec la présente recherche quasi-expérimentale de type quantitatif, nous avons tenté de déterminer si des activités translinguistiques dans la classe de L2 pouvaient avoir des effets sur la précision en L2 et en L1. Nous avons conçu une séquence d'activités translinguistiques que nous avons expérimentée avec un groupe d'apprenants francophones d'anglais L2 au primaire alors qu'un groupe-contrôle a réalisé des activités sur les mêmes notions, mais sans que des références à la L1 soient faites. Trois tests en anglais et trois tests en français ont été utilisés à trois moments différents dans le but de valider les effets des activités translinguistiques sur les

erreurs de précision liées à la morphosyntaxe des adjectifs dans le groupe nominal à l'écrit en L1 et en L2.

Ce travail est divisé en cinq chapitres. Dans le premier, nous présentons les principaux enjeux se rapportant à notre problématique en abordant les difficultés relevées auprès de jeunes apprenants québécois dans leurs performances grammaticales en anglais L2 et en français L1 ainsi qu'une piste intéressante pour contrer ces difficultés. Les objectifs de recherche de même que la pertinence sociale et scientifique de l'étude concluent la problématique. Dans le second chapitre, le transfert linguistique est défini suivi de la présentation des résultats de recherches empiriques menées sur le sujet. Puis, des études se rapportant aux approches comparant les langues et à l'enseignement translinguistique sont exposées. Des recherches s'intéressant aux difficultés grammaticales des jeunes permettent de dresser un portrait plus complet de celles-ci et de préciser nos questions de recherche. Les détails concernant le devis expérimental, les participants, le traitement expérimental ainsi que les instruments de mesure de notre étude sont ensuite donnés dans le troisième chapitre. L'administration des tests et le déroulement de la recherche y sont également décrits. Dans le quatrième chapitre, le traitement et l'analyse des données sont expliqués suivis de la présentation des résultats obtenus. Dans le cinquième chapitre, ces résultats sont discutés en nous appuyant sur les recherches antérieures et nous permettent de répondre à nos questions de recherche. Les limites de l'étude, des pistes de recherches futures et des implications pédagogiques sont dégagées par la suite. Ce travail se termine par une courte conclusion dressant une synthèse de notre étude.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, les performances grammaticales des jeunes apprenants francophones en anglais langue seconde (L2) et en français langue première (L1) dans le milieu scolaire seront abordées. À partir de difficultés relevées dans les deux langues, il se dégage un besoin d'améliorer leurs compétences à l'écrit. Des activités translinguistiques, activités comparant des similitudes et des différences entre deux langues et stimulant des réflexions métalinguistiques, seront proposées comme moyen de contrer ces difficultés tant en anglais L2 qu'en français L1. Ce chapitre se conclura par la présentation des objectifs de notre recherche ainsi que de la pertinence sociale et scientifique de cette dernière.

1.1 Des difficultés à respecter les règles spécifiques à la L2

Depuis quelques décennies, l'approche communicative a été adoptée pour l'enseignement d'une L2 (Ellis et Shintani, 2014) dans plusieurs régions du monde, incluant le Québec. Cette approche accorde une importance prépondérante aux interactions et au sens dégagé dans celles-ci. Il a été démontré que cette approche s'avérait efficace dans le développement de l'aisance à communiquer dans la L2 (Spada et Lightbown, 1989; Netten et Germain, 2004), souvent perçue par l'absence de pauses et d'hésitations à l'oral. Cependant, des lacunes relevées au niveau de la précision linguistique chez les apprenants - erreurs relatives à la construction des

phrases ou à l'utilisation de règles grammaticales tant à l'oral qu'à l'écrit - ont remis en question un tel enseignement de la langue uniquement centré sur le sens (Germain *et al.*, 2004). Ces constats ont engendré la réalisation de plusieurs études questionnant la place d'un enseignement grammatical explicite dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Comme celui-ci semble faciliter l'acquisition de certaines formes linguistiques (Ellis et Shintani, 2014), des connaissances syntaxiques ou orthographiques, les chercheurs et les enseignants de L2 tentent aujourd'hui de trouver un juste équilibre entre l'aisance et la précision en intégrant des activités grammaticales dans un enseignement axé sur le sens (Ellis, 2006).

Toutefois, certaines études ont illustré qu'un enseignement grammatical explicite ne suffisait pas toujours pour développer la précision en L2 (Spada et Lightbown, 1999; Lightbown et Spada, 2000). Même après qu'un enseignement explicite sur les règles propres à la L2 leur ait été donné, beaucoup utilisent et jugent grammaticalement correctes des formes linguistiques qui suivent les règles de leur L1 (Ammar *et al.*, 2010). En fait, comme les apprenants perçoivent des similarités entre leur L1 et leur L2, ils transfèrent certaines connaissances et certaines règles qu'ils croient aussi similaires (Zobl, 1979). Pour que les apprenants parviennent à une meilleure maîtrise de la L2, il faudrait donc non seulement leur enseigner les formes linguistiques qui y sont associées, mais également les faire réfléchir sur les différences et les ressemblances entre celles-ci et celles de leur L1 (Kupferberg et Olshtain, 1996).

1.2 Des difficultés aussi présentes dans la maîtrise des règles de la L1

D'un autre côté, les apprenants québécois d'anglais L2 éprouvent également des difficultés en écriture en français, leur L1. Au cours des dernières années, les résultats des examens d'écriture du Ministère de fin du secondaire ont démontré des difficultés de plus en plus prononcées chez les élèves, avec un taux d'échec atteignant 19% en 2011 et en 2012, 20% en 2013 ainsi que 25% en 2014 (Gouvernement du Québec, 2014). En dépit qu'une part importante du temps d'enseignement des cours de français L1 soit consacrée à des exercices de grammaire, ces exercices étant encore plus fréquents que des activités de lecture ou d'écriture (Chartrand et Lord, 2010b), les apprenants se retrouvent aussi aux prises avec des difficultés à maîtriser les formes linguistiques dans leur L1, particulièrement en syntaxe et en orthographe (Vincent et Lefrançois, 2013). Boivin et Pinsonneault (2018) ont dressé un portrait des erreurs commises en syntaxe et en orthographe dans les productions écrites de près de 1 000 élèves québécois, de la 4^e année du primaire à la 5^e année du secondaire. Elles ont trouvé que les erreurs se rapportant à la syntaxe sont deux fois plus présentes que les erreurs d'orthographe grammaticale ou lexicale. De plus, les erreurs les plus fréquentes chez les élèves de la 6^e année du primaire à la 5^e année du secondaire sont d'abord des erreurs de ponctuation suivies des erreurs d'accord dans les groupes nominaux.

Nadeau et Fisher (2011) ont émis l'hypothèse que, malgré le nombre important d'exercices grammaticaux auxquels sont soumis les élèves, ces exercices leur sont peu utiles pour bien écrire. Puisque ces derniers ne font pas appel à l'ensemble des connaissances nécessaires à la maîtrise des accords à l'écrit chez les élèves, ils limitent grandement leur travail cognitif. De plus, comme les tâches demandées dans

les exercices sont éloignées de celles nécessaires en production écrite, le transfert des connaissances est difficile en situation de révision de texte. Pour faire face aux difficultés des élèves, des pratiques nécessitant des réflexions, stimulant des discussions et mettant les élèves en situation de résolution de problèmes semblent plus adaptées (Nadeau et Fisher, 2009). En effet, dans des classes expérimentant ce type d'activités, des gains considérables ont pu être observés chez les élèves (Nadeau et Fisher, 2011). Avant et après l'intervention échelonnée sur cinq mois, les chercheuses ont utilisé une dictée de 83 mots intitulée *Les arbres* auprès d'un groupe expérimental et d'un groupe témoin. Les élèves ayant réalisé des activités demandant aux apprenants de réfléchir et de discuter afin de résoudre des problèmes sur la langue comme les ateliers de négociation graphique ou la phrase du jour ont pu diminué leur nombre d'erreurs d'en moyenne 5 mots au cours de l'année. Comparativement, les élèves du groupe témoin qui ont réalisé des dictées traditionnelles durant la même période de temps ont réussi à diminuer les erreurs d'accord d'en moyenne une erreur par année. Il semblerait donc que les activités de réflexion sur la langue représentent une avenue intéressante afin d'amener les élèves à développer une meilleure compétence orthographique grammaticale.

1.3 Une approche pour soutenir le développement de la langue

Suite à ces constats, une avenue pour améliorer les performances à l'écrit des apprenants serait de susciter davantage de réflexions sur la langue, autant dans les classes de français L1 que dans les classes d'anglais L2. Pour ce faire, une piste intéressante pourrait être de réaliser des activités translinguistiques avec les apprenants, des activités dans lesquelles ils sont amenés à réfléchir sur les langues et

sur les connaissances explicites qu'ils détiennent sur chacune d'elles en comparant explicitement des éléments similaires ou différents dans les deux langues (Horst *et al.*, 2010; White et Horst, 2012; Bell *et al.*, 2013). Des études récentes se sont penchées sur la faisabilité d'instaurer une telle approche dans des classes du primaire (Horst *et al.*), du secondaire (Mainella, 2013) et auprès d'adultes en francisation (Dault, 2017) au Québec. Même si ces études ont peu rapporté les effets des activités translinguistiques sur la performance des apprenants (White et Horst, 2012), ces activités semblent une avenue prometteuse pour soutenir non seulement les apprenants dans le développement de leur L2, mais également de leur L1.

1.4 Objectifs de recherche

Notre étude cherche à déterminer si l'utilisation d'activités translinguistiques dans la classe de L2 permet d'améliorer la performance à l'écrit dans la L1 et dans la L2. Deux objectifs sont visés pour cette recherche.

Le premier objectif de cette étude est d'évaluer les effets des activités translinguistiques sur la performance à l'écrit de jeunes apprenants du primaire dans leur L2.

Le deuxième objectif de cette étude est d'évaluer les effets des activités translinguistiques sur la performance à l'écrit de jeunes apprenants du primaire dans leur L1.

1.5 Pertinence sociale et scientifique

Cette recherche permettra de valider les effets d'une approche didactique sur la performance grammaticale à l'écrit tant en L1 qu'en L2. Elle pourrait ainsi encourager davantage d'études s'intéressant aux activités translinguistiques dans divers contextes scolaires, par exemple en enseignement régulier, en enseignement intensif ou en immersion, et sur des notions variées. De plus, les recherches s'intéressant aux effets de l'apprentissage d'une L2 sur la L1 ont principalement été réalisées auprès d'élèves dans des classes d'immersion. Il est donc pertinent de mener cette étude auprès d'une autre population comme la nôtre avec des élèves participant à un programme d'anglais intensif. Ceci pourrait également motiver d'autres recherches à propos des effets de la L2 sur la L1 avec des populations différentes.

Alors qu'il y a présentement très peu de liens faits entre les deux langues par les enseignants de français et d'anglais dans les classes québécoises (Horst *et al.*, 2010; Lyster *et al.*, 2009), cette étude pourrait stimuler une plus grande collaboration entre les enseignants de différentes langues. À l'instar d'autres recherches présentées dans notre cadre théorique (Kupferberg et Olshtain, 1996; Kupferberg, 1999; White et Horst, 2012), notre étude pourrait également encourager l'enseignement de notions dans des classes de français L1 et d'anglais L2 en mettant de l'avant les similitudes et les différences entre chaque langue afin d'améliorer la compétence à l'écrit des apprenants.

Cette section a couvert succinctement les difficultés des élèves francophones dans leur L1 et dans leur L2 et a mis en évidence que des activités suscitant des réflexions

sur la langue semblent plus adaptées qu'un enseignement grammatical traditionnel pour remédier à ce problème. Puis, des activités comparant deux langues ont été présentées en tant que moyen possible pour stimuler ce type de réflexion et venir en aide aux apprenants. Cette section s'est terminée par la description de nos objectifs et de la pertinence de notre recherche. Le chapitre suivant abordera les concepts importants reliés à la réalisation de notre étude.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, le transfert linguistique sera d'abord défini, puis des recherches empiriques sur le sujet seront présentées. Pour faire suite aux recommandations tirées de ces recherches, des études s'étant intéressées à des approches comparant les langues, dont l'enseignement translinguistique, seront exposées. Puis, les difficultés grammaticales des jeunes en français L1 et en anglais L2 seront discutées au regard des recherches des dernières années et préciseront la suite de notre étude. Nos questions de recherche concluront ce chapitre.

2.1 Transfert linguistique

Le transfert linguistique peut être défini comme un processus dans lequel des éléments appartenant à une langue sont intégrés à une autre (Kellerman et Sharwood Smith, 1996 cité dans Pavlenko, 2000). Lorsque deux langues présentent certaines similitudes quant au vocabulaire, aux règles de grammaire ou aux structures de phrases, les apprenants sont portés à associer les formes qui leur semblent similaires et à les utiliser comme si elles étaient équivalentes, qu'elles le soient ou non (Jarvis et Pavlenko, 2008). Cela pourrait donc être des formes de la L1 qui sont associées à des formes semblables dans la L2 ou vice-versa, et ce, de manière consciente ou non. Par exemple, un locuteur francophone apprenant l'anglais pourrait penser que la structure des phrases déclaratives, interrogatives ou impératives est la même dans les deux

langues. Par conséquent, il pourrait juger acceptables ou formuler des phrases déclaratives en utilisant un sujet et un prédicat, ce qui est approprié en français et en anglais comme dans «Il joue avec son ami» et «*He is playing with his friend*». C'est ce qui est appelé un transfert positif, puisque les éléments transférés sont effectivement similaires, ce qui favorise ainsi leur intégration dans les connaissances reliées à cette nouvelle langue (*Ibid.*). Cependant, l'apprenant pourrait aussi accepter ou formuler des phrases interrogatives en respectant l'inversion du pronom et du verbe requise en français, mais non acceptée en anglais, à l'exception du verbe «être», par exemple «Aimes-tu mon camion?», mais non «*Like you my truck? [sic]*». Il est alors question d'un transfert négatif¹ puisque l'usage des formes provenant de la L1 n'est pas équivalent à celui de la L2 et occasionne des erreurs grammaticales. Dans ce cas, les associations faites entre les éléments des deux langues peuvent alors créer des obstacles à l'apprentissage de certaines formes de la L2 (Eckman, 2004), ce qui sera abordé dans la prochaine section en se penchant plus particulièrement sur les transferts linguistiques liés à la morphosyntaxe.

2.1.1 Transfert de la L1 à la L2

Parmi les recherches relatives à l'acquisition d'une L2, White (1991) s'est penchée sur les transferts que de jeunes apprenants francophones de l'anglais faisaient entre leur L1 et leur L2. Les participants provenaient de cinq classes de cinquième ou de sixième année du primaire et participaient à un programme d'anglais intensif, un

¹ Le terme *transfert négatif* est utilisé tel que défini dans d'autres études. Toutefois, il est important de mentionner que ce transfert peut être positif pendant une interaction s'il permet au locuteur de se faire comprendre (par exemple, un anglophone qui traduit *in* par *dans* pour dire où il habite – j'habite dans Montréal).

programme dont le temps d'enseignement de la L2 est augmenté, mais sans que les autres matières soient enseignées dans cette langue (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). Dans son étude s'intéressant aux différentes positions de l'adverbe dans la phrase, White a utilisé trois tests. Le premier était un test de jugement de grammaticalité dans lequel les élèves devaient corriger les erreurs relativement à l'ordre des mots dans les phrases données. Le deuxième était une tâche dans laquelle deux phrases étaient données et les élèves devaient juger si elles étaient grammaticalement correctes ou non. Le troisième test consistait en une tâche de formation de phrases. Les élèves recevaient des cartons avec des mots inscrits dessus et devaient composer le plus de phrases grammaticalement correctes possible. Les élèves obtenaient deux scores pour l'utilisation correcte de structures propres à l'anglais, l'adverbe pouvant être positionné entre le sujet et le verbe dans cette langue, mais non en français, ainsi que deux autres scores en lien avec leurs erreurs dans les structures acceptées en français et non permises en anglais telles que l'adverbe placé entre le verbe et son complément.

Les résultats aux prétests ont permis de dresser le portrait suivant: au début de leur apprentissage de l'anglais et sans enseignement explicite sur les positions de l'adverbe dans la phrase, les apprenants utilisaient et jugeaient correctes les structures de phrases qui suivaient les règles de leur L1. Ceci les amenait à produire et à accepter certaines phrases qui respectaient également les règles de l'anglais, par exemple «*John drinks his coffee quickly*» ou «*Carefully John opened the door*» (*Ibid.*, p.134), mais aussi des phrases agrammaticales dans cette langue comme «*Mary watches often [sic] television*» (*Ibid.*, p.135). De plus, les structures particulières à l'anglais ne leur étaient pas accessibles telles que «*Mary often watches television*» (*Ibid.*, p.135). Pour parer à ces lacunes, deux traitements ont été

expérimentés pendant deux semaines afin de comparer les effets d'un enseignement sur les adverbes comparativement à ceux d'une exposition à cette même notion.

Le premier groupe (n=82) a reçu un enseignement explicite sur le sens et les positions de l'adverbe dans la phrase. Des activités stimulant l'utilisation d'adverbes telles que de former des phrases à partir de mots donnés, de juger de la grammaticalité de phrases et de corriger des phrases ont suivi. Au travers de l'enseignement reçu, des activités vécues et des rétroactions fournies par les enseignants, des informations étaient données sur ce qui était possible ainsi que sur ce qui ne l'était pas en anglais, mais sans que des comparaisons avec le français soient faites. Le deuxième groupe (n=56) n'a pas eu d'enseignement sur les adverbes et y était seulement exposé au travers des interactions dans la classe. Afin de les habituer aux types d'activités demandées dans les tests, ce groupe a reçu un enseignement explicite et a réalisé des activités similaires au premier groupe, mais qui portaient sur la formation des questions en anglais.

Dans les trois post-tests immédiats, les apprenants ayant reçu un enseignement explicite à propos des adverbes ont progressé de manière significative, contrairement à l'autre groupe. Ils acceptaient et utilisaient plus les structures propres à l'anglais en plus de rejeter et d'utiliser moins les structures suivant les règles du français, mais non acceptées en anglais. Les mêmes résultats ont été obtenus lors de post-tests différés cinq semaines plus tard. Avec ces résultats, White (1991) a pu conclure que l'exposition à des exemples positifs sur la notion ciblée a permis aux deux groupes d'apprendre les structures propres à l'anglais, les deux groupes augmentant leur utilisation de l'adverbe entre le sujet et le verbe. Cependant, l'enseignement explicite semble avoir eu davantage d'effets sur la performance des apprenants que

l'exposition en classe où l'utilisation des adverbes n'est pas si fréquente. De plus, les exemples positifs ne permettaient pas, à eux seuls, d'apprendre quelles structures du français ne s'utilisent pas en anglais. Pour cela, il serait nécessaire que l'enseignement inclut également des exemples négatifs, ce que seulement le premier groupe a reçu et qui lui a permis de mieux performer que le deuxième groupe.

Un an plus tard, des post-tests ont été administrés de nouveau à un groupe d'élèves ayant reçu l'enseignement explicite sur les adverbes (White, 1991). Mis à part lors des deux semaines du traitement expérimental l'année précédente, les élèves n'ont pas eu d'autres activités en lien avec cette notion. À des fins de comparaison, un autre groupe d'élèves n'ayant pas participé à l'étude ni reçu un enseignement sur les adverbes ou les questions a également passé les post-tests. Les deux groupes ont eu des performances comparables et leurs résultats étaient similaires à ceux obtenus lors des prétests effectués l'année précédente, avant qu'un enseignement soit donné. Ils acceptaient donc les structures tirées de leur L1, même si elles n'étaient pas permises en anglais alors que les structures propres à l'anglais, qui ne respectaient pas les règles du français, étaient rejetées. Malgré des résultats encourageants aux posts-tests immédiats, le traitement expérimental n'a donc pas eu des effets prolongés dans le temps. Toutefois, ce résultat pourrait être expliqué par le peu de temps passé en anglais L2 suite au traitement expérimental, les élèves ayant très peu d'occasions pour consolider les apprentissages faits d'une façon structurée (Lightbown et Spada, 2000).

Des recherches subséquentes, réalisées auprès de jeunes francophones inscrits dans un programme d'anglais intensif, (Spada et Lightbown, 1999; Lightbown et Spada, 2000; Ammar *et al.*, 2010) ont aussi rapporté des constats similaires par rapport à

l'influence de la L1 sur des structures de la L2. Dans la première, Spada et Lightbown ont étudié les différents stades d'acquisition des phrases interrogatives en anglais. Les élèves de cinq classes de 6e année du primaire (n=150) ont participé à cette étude comprenant des prétests, un traitement expérimental, des posts-tests immédiats ainsi que des posts-tests différés. Quatre tests ont été utilisés lors de cette recherche: une tâche de production orale ainsi que trois tâches à l'écrit. Dans la tâche de production orale, les élèves étaient rencontrés un à un par l'une des chercheuses. Ils devaient poser cinq questions afin de déterminer quelle image, parmi les quatre images qui leur étaient présentées, correspondait à celle que la chercheuse détenait. Ensuite, l'une des tâches à l'écrit consistait à replacer dans l'ordre les mots donnés afin de formuler des phrases interrogatives. Puis, une autre tâche était un test de jugement de grammaticalité dans lequel les élèves devaient juger si les phrases interrogatives fournies étaient grammaticales ou non. Finalement, un dernier test écrit présentait une image et demandait aux élèves d'écrire les questions que 11 personnages s'y retrouvant pourraient se poser. Afin d'analyser les résultats, les chercheuses ont eu recours à la classification des différents stades de développement de questions de Pienemann, Johnston et Brindley (1988, cité dans Spada et Lightbown, 1999). Pour chaque élève, les questions relevées dans chacune des tâches étaient associées au stade le plus avancé auquel au moins deux questions correspondaient.

Suite aux prétests, les élèves ont reçu huit heures d'exposition intensive à différents types de questions correctement formulées en anglais, à raison d'une heure par jour pendant huit jours consécutifs. Ils avaient également à réaliser quelques activités en lien avec cette notion tels que des jeux, des projets ou des sondages, mais sans qu'un enseignement explicite y incluant des explications sur la formulation de questions en anglais ou des informations sur les différences entre le français et l'anglais à propos

de cette notion soit donné. Les enseignants n'étaient pas tenus d'offrir des rétroactions sur la grammaticalité des phrases produites. Les résultats aux posts-tests démontrent que malgré les heures d'exposition et les activités vécues en classe, la majorité des élèves acceptaient les formulations de questions en anglais qui correspondaient aux formulations acceptées en français, que celles-ci soient grammaticalement correctes ou non. Cependant, les formulations typiquement anglaises qui ne correspondaient pas à des formulations acceptées en français étaient majoritairement rejetées, par exemple «*Can John come to my house*» (*Ibid.*, p.16) ou «*When is my mother coming home*» (*Ibid.*, p.11). Les élèves semblaient donc faire des transferts entre leur L1 et leur L2 pour juger de la grammaticalité des phrases interrogatives, ce qui était à la fois aidant dans certains cas et nuisible dans d'autres pour leur apprentissage de la formulation des questions en anglais. Les chercheuses ont toutefois émis le commentaire que l'absence d'un enseignement explicite de la notion de phrase interrogative en anglais auprès des apprenants a pu les amener à tenir pour acquis que les formulations de questions étaient les mêmes en anglais et en français étant donné l'existence de similitudes pour certains types de questions (Jarvis et Pavlenko, 2008).

Suite à ces résultats démontrant un transfert entre la L1 et la L2 (White, 1991; Spada et Lightbown, 1999), les chercheuses ont entrepris une autre étude pour investiguer si les apprenants étaient conscients des règles qui gouvernaient leurs choix, à savoir s'ils étaient conscients des règles du français ou de l'anglais qui les amenaient à juger ou à formuler une phrase grammaticalement correcte ou incorrecte (Lightbown et Spada, 2000). Près de 300 élèves francophones provenant de 10 classes suivant le programme d'anglais intensif ont été évalués sur leurs connaissances syntaxiques de phrases interrogatives ainsi que de phrases contenant un adverbe en anglais. Deux

tests à l'écrit ont été préparés pour cette recherche et administrés vers la fin de l'année scolaire. Le premier demandait de juger de la grammaticalité des phrases données, puis de corriger les phrases jugées agrammaticales. La moitié des participants ont fait ce dernier alors que l'autre moitié des participants ont fait le deuxième test. Celui-ci demandait également de porter un jugement sur la grammaticalité des phrases données, mais les participants devaient ensuite expliquer pourquoi les phrases qu'ils avaient identifiées comme agrammaticales l'étaient. Les phrases se rapportaient à des éléments susceptibles d'être transférés de la L1 à la L2 dans la construction de phrases contenant un adverbe comme «*Lucy always watches TV after school*» plutôt que «*Alexandra cleans sometimes [sic] her room*» (*Ibid.*, p. 208) ainsi que dans l'inversion du sujet et du verbe dans les phrases interrogatives telles que «*When is my mother coming home?*» plutôt que «*When you are [sic] going to eat breakfast?* » (*Ibid.*, p.208-209).

Les résultats ont aussi corroboré ceux de l'étude précédente quant aux transferts entre le français et l'anglais. Les élèves acceptaient davantage les phrases interrogatives dans lesquelles le pronom était inversé avec le verbe comme en français, mais non celles dans lesquelles le groupe nominal occupant la fonction de sujet était inversé, ce qui est pourtant accepté en anglais. De plus, ils acceptaient majoritairement que les adverbes soient placés avant ou après le verbe, alors que la première position est inappropriée en français et que la deuxième est inappropriée en anglais. Les explications recueillies dans le deuxième test ont démontré que les apprenants ne semblaient pas conscients des règles qu'ils utilisaient pour juger des phrases, tirées de leur L1, ce qui leur nuisait dans l'apprentissage des règles de leur L2. Les chercheuses ont cependant émis l'hypothèse que le moyen utilisé pour recueillir les explications des élèves, une tâche à l'écrit plutôt qu'à l'oral, n'était pas le plus

approprié puisque leur volonté à répondre ainsi que leur compétence à s'exprimer à l'écrit ont pu limiter leurs explications (Ammar *et al.*, 2010). Une nouvelle recherche a donc été menée pour pallier cette lacune (*Ibid.*).

Dans celle-ci (Ammar *et al.*, 2010), les participants étaient 58 élèves provenant de 3 classes de 5e ou de 6e année suivant le programme d'anglais intensif. Pour mesurer les connaissances des élèves à propos des phrases interrogatives en anglais, plus particulièrement sur celles présentant une inversion du sujet et du verbe, trois tests ont été utilisés. Le premier était un test de jugement de grammaticalité à l'écrit dans lequel les élèves devaient juger si les phrases interrogatives qui étaient données étaient grammaticalement correctes ou non. Un deuxième test était réalisé en équipe de deux et demandait aux élèves de former le plus de phrases possible à partir de mots donnés. Un troisième test, des interviews, a été mené avec la moitié des participants. Lors des interviews, les élèves devaient définir ou traduire certains mots interrogatifs ainsi que des phrases qu'ils avaient construites lors du deuxième test. Ils étaient également interrogés sur les différences possibles entre les phrases interrogatives en anglais et en français, en plus de devoir expliquer certaines réponses de leur test de jugement de grammaticalité.

L'ensemble des élèves ont été testés une première fois, puis la moitié des participants ont été interviewés la semaine suivante. Aucun traitement expérimental n'était prévu pour les trois groupes et les enseignants n'étaient pas tenus de réaliser des activités en lien avec les phrases interrogatives, mais plutôt de suivre leur planification habituelle. Trois à quatre semaines plus tard, deux classes sur trois ont repassé le test de jugement de grammaticalité. Les résultats obtenus dans les tests de jugement de grammaticalité ainsi que dans le test de construction de phrases démontrent encore

que les élèves respectent les règles de leur L1 dans leur L2. Les élèves acceptent et produisent des phrases contenant une inversion du sujet et du verbe si le sujet est un pronom, mais non lorsque c'est un nom, à moins que les phrases proposées semblent une traduction mot à mot de phrases interrogatives acceptées en français comme «*Where goes the teacher?*». Suite à l'analyse des interviews, il est ressorti que la majorité des élèves n'arrivait pas à verbaliser les règles qui dirigeaient leurs choix dans les deux tests précédents et que seulement 21% des apprenants étaient en mesure d'énoncer des différences entre les règles du français et de l'anglais. Pourtant, tous les élèves avaient reçu un enseignement explicite sur la formation des questions dans leur L2 en classe. Les chercheuses ont émis l'hypothèse que cet enseignement, en ciblant seulement la formation des questions dans la L2, n'avait pas porté l'attention des apprenants sur les différences présentes dans cette langue et leur L1. Par conséquent, seulement une faible proportion des élèves avait réussi à faire des comparaisons entre les langues par eux-mêmes, ce qui semblait les avoir aidés dans les deux autres tests utilisés dans l'étude puisqu'ils avaient eu de meilleures performances que les autres élèves. Toutefois, la majorité des apprenants continuaient à utiliser les règles apprises dans leur L1.

Des études abordées précédemment, il ressort que les jeunes apprenants utilisent leurs connaissances et les règles de leur L1 dans leur L2, et ce, sans qu'ils soient nécessairement capables d'énoncer les règles qui gouvernent leurs choix. Si certains de ces transferts facilitent l'apprentissage de la L2, d'autres lui causent plutôt des obstacles, particulièrement lorsque des différences sont présentes entre les langues et qu'elles n'ont pas été remarquées par les apprenants. Alors que cette section a traité des transferts de la L1 à la L2, ceux faits de la L2 à la L1 seront traités dans la prochaine section.

2.1.2 Transfert de la L2 à la L1

Si la L2 d'un apprenant est influencée par la L1 de celui-ci, elle peut aussi à son tour exercer une influence sur la L1 (Germain et al., 2004). Pour l'apprenant, le sens attribué aux formes utilisées ou entendues en L2 n'est pas construit de manière isolé, mais bien lié à celui développé en L1 (Cook, 1997b). Comme les langues ne sont pas activées une à la fois, mais plutôt en parallèle (Spivey et Marian, 1999; Van Hell et Dijkstra, 2002), les apprentissages réalisés dans la L2 influenceraient aussi les habiletés et les connaissances dans la L1 (Netten et Germain, 2000). En effet, des recherches ont démontré que des transferts se produisaient de la L2 vers la L1.

En 1998, Keszkes a étudié l'influence de l'apprentissage intensif d'une langue étrangère sur le développement des habiletés en écriture en L1, l'apprentissage intensif référant à plusieurs heures à chaque semaine. Dans son étude, 104 jeunes hongrois âgés de 14 à 16 ans étudiaient l'anglais, le français ou le russe. Tous les étudiants avaient étudié le russe pendant au moins 4 ans et cette langue était leur L2, alors que le français et l'anglais était leur troisième ou quatrième langue. Les étudiants ont été séparés en trois groupes: un groupe d'immersion pour lequel plusieurs matières scolaires étaient enseignées en français, un groupe spécialisé qui recevait sept ou huit cours d'anglais chaque semaine, mais dont le hongrois était la langue d'enseignement des autres cours ainsi qu'un groupe contrôle qui recevait deux ou trois heures d'enseignement de l'anglais ou de russe et dont tous les autres cours étaient donnés en hongrois.

La L1 ainsi que la langue étrangère - troisième ou quatrième langue apprise - ont été testées trois fois durant une période de deux ans à l'aide de productions écrites. Alors qu'aucune différence significative n'a été relevée lors du prétest, le groupe d'immersion et le groupe spécialisé ont qualitativement amélioré leurs productions écrites dans la L1, et ce, même s'ils ont eu moins d'heures d'enseignement dans cette langue. L'auteur a conclu que l'apprentissage d'une langue étrangère apporte des bénéfices à la L1 si l'apprentissage est assez intensif et que l'apprenant atteint un certain niveau de compétence dans celle-ci. C'est dans ce contexte que des transferts entre la langue étrangère et la L1 peuvent avoir lieu et que la langue étrangère peut exercer une influence positive sur la L1. Les bénéfices tirés de l'apprentissage d'une langue étrangère de cette étude s'appliqueraient également à l'apprentissage d'une L2.

Même si certaines recherches étaient menées en L2 et que la L1 des apprenants n'était pas évaluée, des anecdotes intéressantes sur leurs performances en L1 ont été rapportées aux chercheurs par des enseignants. Dans une étude portant sur le programme canadien de français intensif, dans lequel les anglophones consacrent une partie importante de leur année scolaire à l'apprentissage du français, des chercheurs ont pu constater à la fois des améliorations dans la L2 qui était enseignée intensivement et des améliorations dans les résultats en écriture en L1 chez certains élèves qui étaient jugés plus faibles dans celle-ci (Netten *et al.*, 2002). Une situation similaire a aussi été relevée dans une étude de Lightbown et Spada (1997) s'intéressant aux effets de l'apprentissage intensif de l'anglais chez de jeunes francophones. Des élèves faibles en français L1 ont réussi à améliorer leurs résultats dans les deux langues au cours de leur partie intensive alors qu'ils n'avaient reçu

aucun enseignement en français. Les auteurs expliquent ces résultats par un transfert entre les deux langues, le développement d'habiletés dans une langue ayant des répercussions positives dans l'autre langue. Bien que les apprenants n'aient pas été évalués dans leur L1, les transferts remarquables auprès d'élèves jugés plus faibles pourraient également être réalisés par l'ensemble des élèves.

Une revue de littérature de recherches ayant étudié les effets de l'apprentissage d'une L2 sur les compétences à lire et à écrire en L1 a été réalisée par Bournot-Trites et Tellowitz (2012). La plupart des études retenues ont été menées auprès d'apprenants en immersion, un programme dans lequel une part importante des matières scolaires est enseignée dans une autre langue que leur L1. Malgré le temps d'enseignement réduit dans leur L1, les apprenants ont des compétences dans cette langue aussi développées et même quelques fois supérieures à celles d'apprenants unilingues (*Ibid.*). Les auteur(e)s concluent que les habiletés développées dans la L2 sont transférées à la L1 et peuvent ainsi être utilisées d'une langue à l'autre.

Dans cette section, il a été question des apprentissages réalisés en L2 qui peuvent aussi être transférés à la L1. Les études abordées ont fait mention d'une amélioration dans la compétence langagière en L1 des apprenants alors que ceux-ci recevaient moins de temps d'enseignement dans cette langue. Si l'apprentissage d'une L2 ou d'une langue étrangère peut avoir des effets positifs sur la L1, un enseignement explicite comparant les deux langues pourrait aussi être bénéfique. La section suivante réunira les recommandations des chercheurs à propos de l'apprentissage d'une L2 et de ses effets sur la L1.

2.1.3 Recommandations tirées de la recherche

Quelques suggestions se dégagent des recherches mentionnées précédemment. D'abord, les apprenants peuvent acquérir de nouvelles formes linguistiques - des connaissances syntaxiques ou grammaticales - dans leur L2 en étant exposés à la langue ou avec un enseignement explicite sur ce qui est possible dans celle-ci (White, 1991; Spada et Lightbown, 1999). Ils peuvent également faire des transferts entre ce qu'ils connaissent de leur L1 et leur L2. Cependant, un enseignement explicite et l'exposition à des exemples positifs dans la L2 ne semblent pas toujours suffisants pour identifier quelles formes de la L1 sont erronées en L2. De plus, les apprenants ne sont pas nécessairement en mesure d'énoncer les règles qu'ils utilisent pour juger ou produire certaines formes linguistiques, ni que ces règles peuvent être tirées de leur L1 et non de leur L2 (Lightbown et Spada, 2000). Dans ce cas, White (1991) recommande également de fournir des exemples négatifs, des informations sur ce qui est impossible dans cette langue, afin d'enseigner les structures de la L1 qui ne s'utilisent pas en L2. En plus de possiblement réduire les transferts négatifs de la L1 à la L2, l'utilisation d'exemples négatifs peut également amener les apprenants à être conscients des règles de leur L1 et de les comparer avec celles de leur L2. De cette façon, les apprenants sont amenés à différencier les règles propres à chaque langue. Selon Ammar *et al.* (2010), ce sont d'ailleurs les apprenants qui sont conscients des différences entre les langues qui performant mieux pour juger et produire des énoncés.

D'un autre côté, l'apprentissage d'une L2 peut aussi avoir des effets positifs sur la L1 si l'apprentissage de cette L2 est fait de manière intensive et que les apprenants atteignent un certain niveau de compétence (Kescses, 1998). Les apprentissages

réalisés en L2 sont alors susceptibles de se transférer à la L1, ce qui peut provoquer des améliorations dans cette dernière même si moins ou aucun temps d'enseignement n'y est consacré (Netten *et al.*, 2002; Lightbown et Spada, 1997; Bournot-Trites et Tellowitz, 2012).

En somme, il semble que l'apprentissage d'une L2 peut avoir des effets positifs sur la L1 et que cette dernière peut aussi permettre des transferts positifs facilitant l'apprentissage de la L2. Toutefois, cet apprentissage peut être influencé par des transferts négatifs de la L1. Afin de soutenir les apprenants dans le développement de leur L2 et ultérieurement de leur L1, une approche encourageant à comparer le fonctionnement des langues semble donc une piste intéressante.

2.2 Approches comparant les langues

Des approches comparant les langues ne sont pas nouvelles dans le domaine des langues secondes. Dans les années 1950 et 1960, en se basant sur le courant béhavioriste en linguistique, la L1 des apprenants était perçue comme un obstacle à l'apprentissage de la L2, les formes linguistiques précédemment apprises empêchant la maîtrise de celles d'une nouvelle langue (Larsen-Freeman et Anderson, 2011). Afin de contrer l'influence de la L1, les enseignants et les auteurs de manuels devaient comparer les deux langues - première et seconde - pour trouver les formes linguistiques qui risquaient de causer des difficultés dans l'apprentissage de la L2 (Kupferberg, 1999), soit parce que les formes différaient d'une langue à l'autre soit parce qu'elles n'existaient pas dans une des langues. Les apprenants se retrouvaient alors exposés aux formes linguistiques jugées plus difficiles par leurs enseignants,

mais sans que des références à la L1 soient faites. Cette analyse contrastive, faisant partie de l'approche audiolinguale prônée aux États-Unis au milieu du vingtième siècle, ne laissait donc aucune place à la L1 dans la salle de classe, de la part des apprenants ou des enseignants (Larsen-Freeman et Anderson). Cette approche a cependant été laissée de côté dans les salles de classe parce qu'elle ne prévoyait pas de manière adéquate les difficultés éprouvées chez les apprenants malgré ce qu'elle annonçait (Simard et Wong, 2004).

Des recherches subséquentes des années 1980 se sont intéressées à l'acquisition de la L2 selon nos nouvelles connaissances sur l'acquisition de la L1 (Lightbown, 1985). Ces recherches ont permis d'identifier des erreurs commises par les apprenants au cours de l'apprentissage d'une langue et elles ont démontré que les difficultés auxquelles font face les apprenants dans l'apprentissage de la L2 n'étaient pas toutes en lien avec la L1. Certaines erreurs commises par des apprenants dans leur L2 étaient similaires, peu importe leur L1, et les mêmes qu'un locuteur natif de cette langue ferait au cours de son apprentissage (Ellis et Shintani, 2014; Lightbown, 1985). Aussi, l'avancement de nos connaissances quant aux stades de développement, par exemple sur l'ordre d'acquisition des morphèmes, a permis de constater que certaines formes linguistiques ne peuvent être apprises avant que d'autres soient maîtrisées, autant chez les locuteurs natifs que chez les locuteurs non natifs. De plus, des recherches ont permis de mieux cerner les processus utilisés dans l'acquisition d'une langue tels que la simplification, la surgénéralisation et la restructuration (Ortega, 2009). Ces processus, continuellement mobilisés pour construire, réviser, agrandir et raffiner les connaissances sur la langue, permettent de mieux comprendre les variations dans les performances des apprenants. La L1 et son processus d'acquisition ont donc permis d'en apprendre plus sur l'acquisition d'une L2 et ainsi

de changer les approches préconisées en classe quant à l'importance de mettre des élèves dans une situation d'apprentissage semblable à l'exposition reçue à la L1 (Krashen, 1982). Malgré ces changements vers un contexte d'apprentissage axé sur la communication et le sens du message, la L1 n'avait toujours pas de place dans la classe de L2.

Des recherches subséquentes ont démontré que les élèves apprenant une L2 avec une approche communicative, une approche délaissant un enseignement planifié de la forme (Krashen & Terrell, 1982), continuaient à faire des fautes. Il semblait donc nécessaire d'utiliser une approche qui laissait une place à la forme. Certains chercheurs ont commencé à réfléchir à une approche d'analyse contrastive à faire avec les élèves. Si elle permettait encore d'identifier les formes langagières qui différaient entre deux langues et qui risquaient de causer des difficultés aux apprenants de L2, ces informations ne devaient plus seulement être disponibles pour les enseignants. Au lieu de simplement exposer les apprenants aux formes langagières correctes ou non dans la L2, les différences entre la L1 et la L2 étaient alors expliquées aux apprenants (Sheen, 1996). Des informations données sur ces formes erronées, souvent générées par des transferts de la L1, pouvaient ainsi réduire les généralisations d'une langue à l'autre à celles qui sont correctes seulement (Kupferberg et Olshtain, 1996; Kupferberg, 1999). Des recherches s'intéressant à cette approche dite translinguistique seront présentées dans les sections suivantes.

2.2.1 Enseignement translinguistique et L2

Dans le cadre d'une étude de Horst *et al.* (2010), plusieurs activités translinguistiques ont été testées auprès de jeunes apprenants francophones en anglais intensif, programme mentionné précédemment dans lequel davantage du temps d'enseignement est consacré à l'apprentissage de l'anglais, mais sans qu'aucune autre matière ne soit enseignée dans cette langue (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). Dans cette école, les élèves (n=48) expérimentaient le programme en ayant une semaine en français et une semaine en anglais. 11 activités translinguistiques, mettant en évidence les différences entre le français et l'anglais, ont été créées. Elles touchaient plusieurs aspects de la langue tels que la prononciation, le vocabulaire (les congénères interlinguaux), la syntaxe de la phrase, la morphologie et la structure de textes. À l'aide d'enregistrements vidéos des activités, de réflexions écrites des apprenants et d'interviews avec les enseignants, les auteures ont pu valider la faisabilité d'implanter des activités translinguistiques sur une variété de notions dans la classe d'anglais L2, mais non l'effet des activités sur la performance des apprenants.

White et Horst (2012) ont donc entrepris une autre étude afin d'évaluer l'effet d'une séquence d'activités translinguistiques portant sur les congénères interlinguaux (*cognates*), des mots dont la forme morphologique est semblable dans deux langues et dont le sens peut être similaire ou non. Par exemple, les mots «*hospital*» et «*hôpital*» renvoient bien à la même signification alors que le mot «*rude*» n'a pas tout à fait le même sens lorsqu'il est utilisé en français et en anglais. Lorsque des mots similaires dans deux langues ne signifient pas la même chose, ce sont des mots qui

sont couramment appelés des faux-amis puisqu'ils peuvent induire les apprenants en erreur. Dans l'étude de White et Horst (2012), les participants étaient des élèves de 5e ou de 6e année participant à un programme d'anglais intensif. Alors qu'un groupe (n=79) expérimentait les activités translinguistiques dans leur classe d'anglais L2, un autre groupe (n=76) effectuait des activités sur le vocabulaire en anglais L2 seulement. Le traitement expérimental comprenait cinq activités translinguistiques qui ont été réparties sur 11 semaines. La première durait 60 minutes tandis que les quatre suivantes prenaient 25 minutes chacune. Les chercheuses ont eu recours à un test demandant de traduire des mots de l'anglais en français, à un test comprenant des questions de réflexions métalinguistiques sur différents aspects de la langue ainsi qu'à des interviews avec les enseignants. Les résultats ont démontré que le groupe ayant eu les activités translinguistiques était capable de reconnaître de nouveaux congénères qui suivaient les variations orthographiques qu'il avait étudiées et que ce groupe démontrait une plus grande conscience des différences de sens véhiculées par des mots en français et en anglais comparativement au groupe témoin. Les activités translinguistiques semblaient donc avoir aidé à améliorer les connaissances lexicales.

Cette section a présenté deux recherches s'étant penchées sur la faisabilité d'implanter des activités translinguistiques en classe de L2 ainsi que sur leurs effets sur la L2. Des études s'intéressant au potentiel d'une approche translinguistique dans l'apprentissage d'une L1 seront abordées dans la prochaine section.

2.2.2 Enseignement translinguistique et L1

À notre connaissance, certaines recherches se sont intéressées à la faisabilité d'implanter un enseignement translinguistique en classe de L1, mais l'impact d'un tel enseignement sur la L1 a été peu étudié (Bell *et al.*, 2013). Parmi celles-ci, Armand *et al.* (2004) ont expérimenté le projet ÉLODiL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) dans des écoles primaires de la région de Montréal, un milieu pluriethnique. Avec ce programme, les élèves observent et comparent des éléments langagiers de différentes langues, par exemple des formes de salutations, des marques de négation ou encore des mots employés pour désigner les parties du corps. Au travers des activités, les élèves sont amenés à être plus tolérants envers les différentes langues et les gens qui les parlent en plus d'avoir une plus grande conscience métalinguistique en général.

Un autre projet mettant de l'avant une lecture translinguistique a été mené par Lyster *et al.* (2009) auprès d'élèves québécois en immersion française, un programme dans lequel plusieurs matières du cursus scolaire sont enseignées en français L2. Pour ce projet, les enseignants d'anglais et de français se partageaient la lecture à voix haute de mêmes romans, en alternant la langue d'un chapitre à l'autre. Les réflexions sur les différentes langues ainsi que sur le contenu des livres étaient encouragées lors des différentes séances de lecture afin de rejoindre l'ensemble des élèves. Les chercheurs ont pu constater une grande motivation chez les élèves avec ce projet, mais également un manque de collaboration entre les enseignants pour coordonner leur enseignement sur certaines formes linguistiques ou sur le contenu des livres et ainsi intégrer davantage une approche translinguistique dans leur pratique.

Dans une étude de Bell *et al.* (2013), les chercheuses ont voulu vérifier si un programme intensif d'apprentissage d'une L2 destiné aux francophones de 11 ans, donc en cours de scolarisation dans leur L1 aussi, avait des effets négatifs sur la L1. Cette étude faisait partie d'un projet plus large testant différentes approches de l'enseignement de l'anglais L2 et dans lequel la moitié des classes expérimentait des activités translinguistiques. Pour les élèves de l'étude, la moitié de l'année scolaire était dédiée à l'enseignement de l'ensemble des matières en français, puis l'autre moitié à l'enseignement de l'anglais. Les chercheuses ont utilisé une dictée en français, tirée d'un ouvrage destiné à être utilisé dans des classes de 5^e et 6^e années (Brindamour, 2001), qu'elles ont fait passer deux fois aux apprenants, au début et à la fin de leur programme d'anglais intensif. La dictée était notée sur 40 points, la majorité des points étant attribuée pour la réalisation d'accords grammaticaux et les autres points pour l'orthographe d'usage. Les chercheuses ont pu relever qu'il n'y avait aucune détérioration du français chez les apprenants après leur passage dans le programme d'anglais intensif, pour ceux ayant reçu un enseignement translinguistique ou non, et ce, même après cinq mois sans enseignement dans leur L1.

Cette section a survolé des approches utilisées au cours des dernières décennies qui mettaient de l'avant la comparaison des langues ainsi que le rôle attribué à la L1 dans l'apprentissage de la L2. Par la suite, l'une de ces approches, l'enseignement translinguistique, a été davantage présentée en s'appuyant sur les études réalisées en contexte de classes de L2 et de L1. À notre connaissance, des études examinant les effets d'un enseignement translinguistique sur une notion précise dans la L1 n'existent pas même si on pourrait imaginer que celui-ci, compte tenu de la nature des activités, aurait des répercussions positives sur la L1 (Horst *et al.*, 2010). Il serait

alors avantageux de valider si ce type d'enseignement pourrait avoir un effet bénéfique sur la L1 vu les difficultés éprouvées par les élèves à l'écrit en français L1. Parmi ces difficultés, plus prononcées en syntaxe et en orthographe (Vincent et Lefrançois, 2013), les problèmes rencontrés dans l'accord à l'intérieur des groupes nominaux seront abordés dans la prochaine section.

2.3 Difficultés avec les accords nominaux en français L1

Des études réalisées au cours des deux dernières décennies sur les accords nominaux et verbaux mettent en lumière les difficultés des jeunes scripteurs du primaire à maîtriser ces règles d'accord. (Fayol *et al.*, 2006 et Thévenin *et al.*, 1999). Dans celle menée par Fayol *et al.*, trois expérimentations ont été menées auprès de jeunes français âgés de 6 à 11 ans. Dans la première, des phrases étaient dictées aux participants qui devaient soit les réécrire, soit compléter les finales des mots manquants à l'écrit, en l'occurrence les noms, les adjectifs et les verbes. Dans la deuxième tâche, des phrases ou des groupes nominaux étaient à nouveau dictés aux participants qui avaient à compléter à l'écrit la finale du dernier mot: un nom, un adjectif ou un verbe. À la différence de la première tâche, l'ordre des mots n'était pas toujours le même afin de valider si la position dans la phrase ou le groupe nominal influençait la réalisation des accords. Finalement, dans la troisième tâche, de nouvelles phrases étaient dictées pour vérifier si la proximité du nom ou de l'adjectif avec le déterminant avait une influence sur la réalisation de l'accord.

En analysant les marques présentes sur les noms, les verbes et les adjectifs des phrases au pluriel, les chercheurs ont observé que le non-marquage diminuait au fil

des ans pour toutes les classes de mots et qu'indépendamment de leurs positions dans la phrase, le marquage correct était plus élevé pour les noms que pour les autres classes de mots. De plus, les erreurs de confusion de marques qui étaient plus présentes pour les verbes au début de la scolarité («s» plutôt que «nt») apparaissaient vers la 4^e année pour l'adjectif («nt» plutôt que «s») et augmentaient par la suite, que celui-ci soit positionné avant ou après le nom. De cette recherche, les chercheurs ont pu conclure que le sens de pluralité véhiculé par le nom permettait aux participants de mettre les marques du pluriel plus tôt et en plus grande proportion pour cette classe de mots comparativement aux adjectifs et aux verbes. Aussi, l'apprentissage du «s» comme première marque du pluriel amène les participants à l'ajouter aux mots rencontrés dans des contextes de pluralité, sans égard à leurs classes. Cela peut laisser croire à la maîtrise du système d'accord des groupes nominaux, mais l'apprentissage de «nt» comme deuxième marque du pluriel vient induire des erreurs de confusion chez les adjectifs.

Des constats similaires ont pu être établis dans une autre étude de Thévenin *et al.* (1999) portant sur les effets d'un enseignement des règles grammaticales sur la réalisation des accords. Les participants, âgés de 6 à 9 ans, provenaient de 18 classes de différents quartiers français et recevaient un enseignement durant trois semaines, à raison de trois activités par semaine. Celui-ci portait sur les marques du nombre nécessaires sur les noms, les adjectifs et les verbes. Les participants ont été évalués avant et après les trois semaines d'intervention à l'aide d'une tâche de complétion de phrases et de groupes nominaux de différentes structures. Les résultats ont été présentés selon les types d'erreurs (non-marquage, erreur de flexions et accord correct) et les classes de mots (nom, adjectif, verbe). Les chercheurs ont pu constater que le non-marquage diminuait d'année en année et que les noms étaient plus

susceptibles d'être marqués que les verbes ou les adjectifs. L'enseignement permettait d'améliorer le marquage correct de toutes les classes de mots, mais seulement le marquage sur les noms et les verbes continuait de progresser au fil des années, le pourcentage d'accord des adjectifs restant en-dessous des deux autres classes de mots. De plus, les erreurs de confusion de flexions étaient plus nombreuses pour les adjectifs. Il semblerait donc que les adjectifs étaient plus souvent écrits sans marque ou avec une marque erronée du pluriel que les autres classes de mots étudiées.

Les recherches présentées dans cette section ont mis en évidence les difficultés que les jeunes scripteurs francophones rencontrent dans la maîtrise des accords dans les groupes nominaux, particulièrement pour l'accord de l'adjectif. La prochaine section s'intéressera à cette notion pour les apprenants de l'anglais L2.

2.4 Difficultés avec les accords nominaux en anglais

D'abord, la syntaxe des groupes nominaux en anglais peut être problématique pour les apprenants francophones. En français, l'adjectif est majoritairement placé après le nom, alors qu'en anglais, il est obligatoirement placé avant le nom. Ensuite, les flexions pour marquer le pluriel sont semblables pour les deux langues, mais ne s'appliquent pas aux mêmes mots. Alors que des marques sont nécessaires pour le déterminant, le nom et l'adjectif dans le groupe nominal en français, l'adjectif reste invariable dans la langue anglaise et le déterminant peut être le même pour des groupes nominaux au pluriel ou au singulier, par exemple «*the big lion*» ou «*the big lions*». Ces différences entre la syntaxe et l'orthographe grammaticale des deux langues sont des éléments susceptibles de poser un défi dans l'apprentissage d'une

L2. Elles pourraient donc faire l'objet d'un enseignement translinguistique en anglais L2, d'autant plus que ces notions posent problèmes aux élèves dans leur L1. La prochaine section présentera nos questions de recherche en lien avec ce sujet.

2.5 Questions de recherche

Considérant les difficultés précédemment abordées dans l'accord des groupes nominaux en anglais et en français ainsi que nos objectifs de recherche qui sont d'évaluer les effets des activités translinguistiques sur la performance à l'écrit de jeunes du primaire dans leur L2 et leur L1, nous essaierons de répondre aux deux questions suivantes:

- 1) Des activités translinguistiques sur la position et l'accord de l'adjectif ont-elles des effets positifs sur la performance à l'écrit de la position et l'accord de l'adjectif dans le groupe nominal en anglais L2?
- 2) Des activités translinguistiques sur la position et l'accord de l'adjectif ont-elles des effets positifs sur la performance à l'écrit de l'accord de l'adjectif dans le groupe nominal en français L1?

Les détails entourant la méthodologie de notre étude afin de répondre à nos questions de recherche seront présentés dans le prochain chapitre.

CHAPITRE III

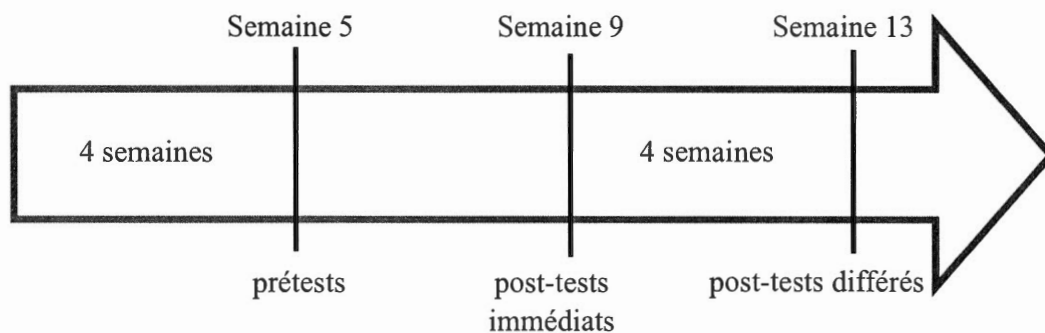
MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, la méthodologie de cette recherche quasi-expérimentale de type quantitatif sera détaillée. D'abord, le devis expérimental de la recherche sera précisé, les participants de l'étude seront ensuite décrits suivis des instruments à utiliser ainsi que du déroulement de la recherche. Enfin, les considérations éthiques de la recherche seront présentées.

3.1 Devis expérimental

Cette recherche suit un devis quasi-expérimental de type prétest/post-test (Gaudreau, 2011). L'échantillon a été divisé en deux groupes intacts (un groupe expérimental, $n=25$ et un groupe-contrôle, $n=20$), chaque classe correspondant à un groupe. La collecte des données a été faite en 3 temps durant une session d'anglais intensif d'une durée de 20 semaines: les prétests à la semaine 5, les post-tests immédiats à la semaine 9 et les post-tests différés à la semaine 13. Le traitement expérimental s'est déroulé sur 4 semaines, de la semaine 6 à la semaine 9.

Figure 3.1
Déroulement de la recherche



3.2 Participants

L'étude s'est réalisée dans deux classes de sixième année du primaire, 25 élèves dans le groupe expérimental et 20 élèves dans le groupe-contrôle. La sélection des participants n'a pas été faite au hasard, mais plutôt par proximité. Les élèves du groupe expérimental provenaient de la classe de la chercheuse, facilitant le déroulement du traitement expérimental réparti sur quatre semaines, tandis que ceux du groupe-contrôle étaient dans l'école où la chercheuse avait enseigné l'année précédente. Ainsi, la direction avait déjà été abordée, il était plus facile d'entrer en contact avec l'enseignant et de mener les tests auprès du groupe-contrôle. Cependant, les deux groupes nous apparaissaient comparables. Les participants, âgés de 11 et 12 ans, provenaient de deux écoles de la région de Lanaudière dans le sud-ouest du Québec où l'anglais est peu présent à l'extérieur de la salle de classe. Les deux écoles avaient un niveau socioéconomique et un indice de défavorisation similaires.

(ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, 2017) en plus d'offrir la partie anglaise du programme d'anglais intensif dans la deuxième moitié de l'année. Les élèves avaient ainsi atteint le même niveau de scolarité au moment de l'étude et avaient reçu le même nombre d'heures d'exposition à l'anglais depuis le début de leur primaire, soit près de 300 heures.

3.3 Traitement expérimental

Pour cette étude, une séquence didactique d'activités translinguistiques sur la position et l'accord de l'adjectif en anglais a été créée pour le groupe expérimental. Ces activités ont été inspirées de celles utilisées dans le cadre d'une recherche sur des activités translinguistiques ciblant certaines notions pour de jeunes apprenants québécois d'anglais L2 (White *et al.*, 2010; Bell *et al.*, 2013; White et Horst, 2012). Puisque les recherches antérieures ont démontré que les enseignants de L2 font peu de liens avec la L1 (Lightbown et Spada, 2000; Lyster *et al.*, 2009), les activités ont été validées auprès d'un groupe de 24 élèves similaires aux participants de la recherche et par Bell².

Les activités créées respectaient le programme de formation du Québec (MEQ, 2006) qui met l'accent sur l'utilisation de la langue à des fins de communication dans l'enseignement des langues secondes. À l'intérieur des activités communicatives, un enseignement explicite des deux notions ciblées a été intégré. Ceci est aussi en accord avec les recommandations du ministère de l'Éducation suggérant qu'un enseignement

² Bell est la directrice de cette recherche ainsi qu'une des chercheuses dans les études sur des activités translinguistiques mentionnées précédemment.

grammatical ne doit pas être fait de manière isolé, mais plutôt inclus dans le cadre d'activités communicatives interactives, authentiques et significatives afin d'être réinvesti lors des activités ultérieures (MEQ, 2002). Le traitement expérimental a été mené par la chercheuse et a été réalisé pendant les heures de classe. Aucune autre activité n'a été planifiée sur ces notions avant, pendant ou après l'expérimentation. Des rétroactions sur les deux notions ciblées n'étaient pas planifiées à l'extérieur des activités translinguistiques, mais pouvaient être données si le contexte s'y prêtait.

Tableau 3.1
Déroulement des activités

Semaine	Activités réalisées
Semaine 1	Trouver la règle
Semaine 2	Guess Who!
Semaine 3	Dictogloss
Semaine 4	Trouver les différences
	Tâche de correction d'erreurs

La séquence didactique était composée de cinq activités se déroulant sur 4 semaines. La première activité, d'une durée de 30 minutes, utilisait une démarche inductive pour faire prendre conscience des différences entre la position de l'adjectif dans le groupe nominal en français et en anglais. Une démarche inductive est une démarche dans laquelle des exemples sont fournis aux apprenants afin qu'ils dégagent eux-mêmes des régularités ou des règles sur la ou les formes ciblées (Nadeau et Fisher, 2006; Ellis, 2006). Dans la première activité, les élèves étaient jumelés en équipe de

deux et recevaient un corpus de phrases regroupées en deux catégories: celles correctes et celles incorrectes (voir Annexe A). Chaque phrase comportait un groupe du nom dans lequel un adjectif était présent, mais un des groupes respectait l'ordre des mots du groupe nominal en anglais tandis que l'autre présentait plutôt l'ordre des mots dans un groupe nominal en français, par exemple «*A young wizard needs a broom*» et «*A wizard old [sic] doesn't need a wand*». Les élèves avaient à trouver les phrases qui étaient correctes en anglais et à dégager une règle qui s'appliquerait à ces phrases, mais pas aux autres. Afin d'orienter l'attention des élèves sur la notion ciblée, l'adjectif et le nom de chaque groupe nominal étaient soulignés dans toutes les phrases.

Une fois la règle sur la position de l'adjectif formulée pour le groupe du nom en anglais, les élèves étaient amenés à créer en français quelques groupes du nom qui contenaient des adjectifs afin de comparer la règle dans les deux langues. Ils pouvaient donc constater que la majorité des adjectifs utilisés dans un groupe du nom se trouvaient en position post-nominale en français, contrairement à l'anglais. Par la suite, une nouvelle liste de phrases en anglais était fournie aux élèves et ils devaient les classer selon qu'elles étaient correctes ou non (voir Annexe B). Finalement, un bref retour était fait sur chacune pour valider le classement des élèves et revenir sur les règles de position de l'adjectif en anglais et en français.

La semaine suivante, les élèves ont participé à une seconde activité inspirée du jeu de société *Guess Who!*. En équipe de deux, les élèves recevaient chacun une planche de jeu sur laquelle vingt-quatre personnages étaient illustrés (voir Annexe C). Chaque élève se choisissait un personnage mystère et, à tour de rôle, les élèves se posaient des questions pour tenter de deviner le personnage de son coéquipier en premier. Après

l'explication du fonctionnement du jeu, une modélisation de la formulation des questions à utiliser lors du jeu était faite pour permettre un retour sur la notion grammaticale vue la semaine précédente, par exemple «*Does your person have... short hair? green eyes? a small nose?*». Après avoir joué quelques parties pendant une quinzaine de minutes, la deuxième notion de l'étude - l'accord de l'adjectif - a été abordée. Les élèves devaient énoncer des groupes du nom en anglais et quelques exemples pluriels étaient notés au tableau. Ensuite, il leur était demandé de les comparer avec des groupes du nom pluriels en français. Les élèves étaient ainsi amenés à constater une différence dans l'accord des adjectifs à l'intérieur des groupes nominaux en anglais et en français, soit que l'adjectif est invariable en anglais, alors qu'il reçoit des traits de nombre en français. L'activité se terminait par quelques exemples supplémentaires, en français et en anglais, à compléter par les élèves.

À la troisième semaine, un dictogloss - une activité dans laquelle les élèves doivent réécrire un texte qui leur est lu à une vitesse normale à l'aide des notes qu'ils ont prises au cours des différentes lectures (Swain et Lapkin, 2000) - a été réalisé (voir Annexe D). Afin de familiariser les élèves à ce type d'activité, un exemple de dictogloss avait été mené dans la classe une semaine plus tôt, à la deuxième semaine de l'expérimentation. Avant la réalisation de l'activité, quatre questions étaient posées aux élèves dans le but de vérifier leur compréhension du texte après une première lecture. Puis, les élèves étaient avisés qu'ils entendraient trois autres fois le même texte et qu'ils devraient ensuite tenter de le recréer en équipe de deux. Pour faire suite aux activités précédentes, les élèves étaient également tenus d'inclure au moins un adjectif dans chaque phrase, mais sans qu'un rappel des notions vues précédemment soit fait. Une vingtaine de minutes leur était accordée pour réaliser la tâche suivie du partage des textes faits en équipe. En plus de comparer leurs textes avec le texte

initial, la position et l'accord des adjectifs étaient validés avec les élèves en cours de lecture. Un retour sur les deux règles était également effectué à la fin de l'activité.

Lors de la quatrième et dernière semaine, deux activités ont été menées. La première consistait à trouver les différences entre deux images. Des équipes de deux élèves ont été formées et chaque élève de l'équipe recevait une image qui était pratiquement identique à celle de son partenaire. Sans pouvoir se montrer leur image respective, les élèves devaient se questionner et discuter afin de trouver les 10 différences entre les deux images. Les différences se rapportaient à des éléments comme la taille, les motifs ou la forme d'objets et de personnes pour stimuler l'utilisation d'adjectifs (voir Annexe E). Les élèves bénéficiaient d'une quinzaine de minutes pour accomplir la tâche, puis les réponses obtenues étaient comparées avec le reste de la classe, fournissant l'occasion d'offrir des rétroactions sur les notions à l'étude. Finalement, lors d'une autre journée, les élèves ont complété une tâche de corrections d'erreurs. À partir de productions faites par les élèves, un corpus de phrases a été préparé (voir Annexe F). Les 17 phrases contenaient des erreurs relatives à la position et l'accord de l'adjectif ainsi qu'à d'autres notions grammaticales vues en classe. En équipe de deux ou trois, les élèves avaient trente minutes pour trouver et corriger les erreurs. Un rappel des deux règles à l'étude était fait lors de la correction collective.

3.3.1 Groupe-contrôle

Afin de comparer l'effet des activités translinguistiques à un enseignement sans comparaison avec la L1, le groupe-contrôle a également reçu un enseignement et réalisé des activités sur la position et l'accord de l'adjectif en anglais, mais sans que

des références à ces notions en français soient faites. L'enseignant a suivi sa planification régulière dans laquelle la majorité des activités suivaient l'approche communicative, quelques-unes intégraient un enseignement grammatical explicite. L'enseignement des deux notions de l'étude a été réalisé en suivant une démarche déductive. Après la présentation d'une règle aux élèves, ceux-ci devaient compléter une série d'exercices à l'écrit dans le but de parvenir à maîtriser la nouvelle notion. Lors de cette même semaine, suite à la présentation de la règle, ils ont eu à faire des exercices dans lesquels ils avaient à replacer dans l'ordre les mots donnés. Malgré nos rencontres avec l'enseignant afin de coordonner l'enseignement des notions liées à notre étude, les élèves ont vu la règle relative à la position de l'adjectif dans le groupe nominal en anglais à la semaine 5, la semaine des prétests. Le groupe-contrôle a donc été exposé à la première notion avant l'expérimentation.

Les deux semaines suivantes, les élèves ont reçu un enseignement sur l'accord de l'adjectif dans le groupe nominal en anglais et ont dû compléter différents exercices en lien avec cette notion. Ils avaient à mettre les marques d'accords nécessaires dans des groupes nominaux, à corriger des erreurs d'accord dans les phrases données et à mettre au pluriel des groupes nominaux présentés au singulier. L'enseignant a confirmé que les notions n'avaient plus été retravaillées par la suite au cours de l'année scolaire et que le temps consacré à l'ensemble des activités réalisées par le groupe-contrôle était équivalent à celui du groupe expérimental, à la différence que les activités ont été réparties sur 3 semaines plutôt que 4. Comme pour le groupe expérimental, des rétroactions sur les deux notions ciblées n'étaient pas planifiées à l'extérieur des activités grammaticales, mais pouvaient être données si le contexte s'y prêtait.

3.4 Instruments de mesure

Cette section présente les différents instruments de mesure utilisés auprès des participants afin de répondre à nos deux questions de recherche. Plusieurs tests ont été menés à chaque passation dans le but d'obtenir un portrait plus complet de leurs connaissances (Trahey, 1996) tant en français L1 qu'en anglais L2. Pour la première question de recherche, évaluant les effets d'activités translinguistiques sur la performance à l'écrit de la position et l'accord de l'adjectif dans le groupe nominal en anglais L2, un test de création de titres, un test de jugement de grammaticalité ainsi qu'une rédaction en anglais ont été utilisés. Pour la deuxième question de recherche, évaluant les effets d'activités translinguistiques sur la performance à l'écrit de l'accord de l'adjectif dans le groupe nominal en français L1, un test de création de titres, une dictée ainsi qu'une rédaction en français ont été utilisés. Le test de jugement de grammaticalité n'a été réalisé qu'en anglais parce que nous jugions qu'un test équivalent en français L1 aurait été trop facilement réussi par les apprenants et n'aurait pas permis d'observer les effets des activités translinguistiques sur leur compétence. Il a donc été remplacé par une dictée en français. Nous n'avons cependant pas eu recours à cet outil en anglais puisque les marques d'accord du pluriel auraient été audibles lors de la lecture, ce qui aurait grandement influencé les performances des participants.

Tableau 3.2
Instruments de mesure utilisés

Tests	En français	En anglais
Création de titres	X	X
Jugement de grammaticalité		X
Rédaction	X	X
Dictée	X	

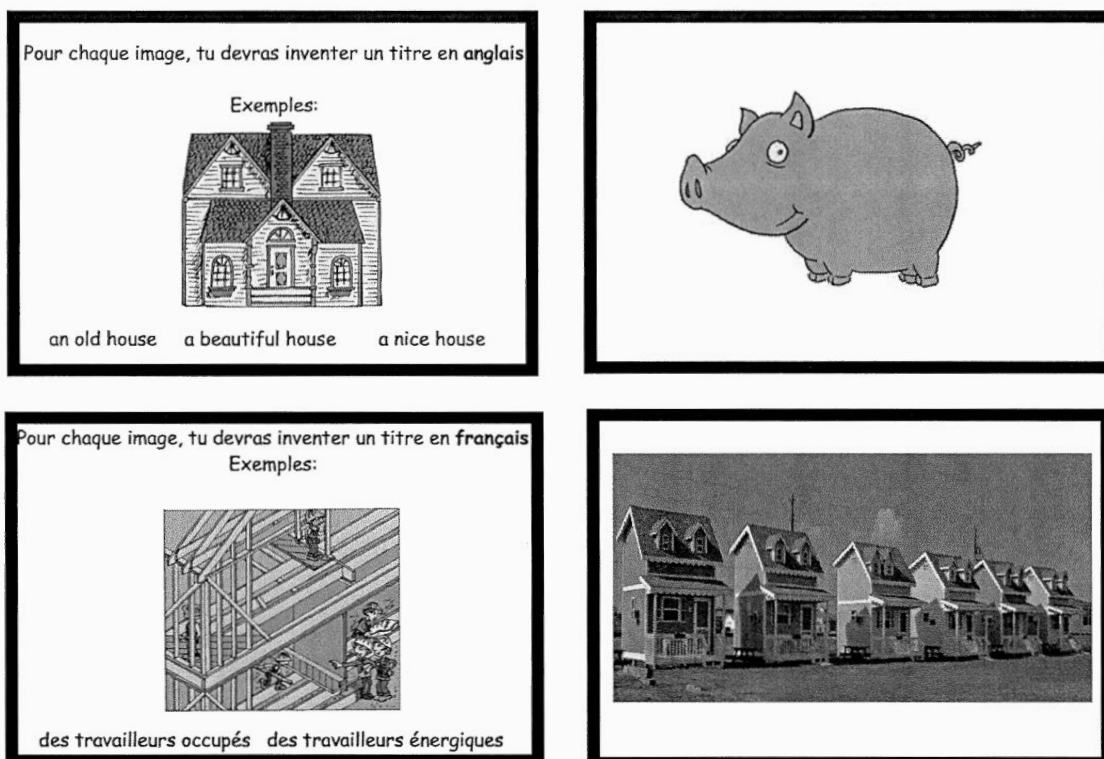
3.4.1 Tests de création de titres

Dans ce test réalisé dans les deux langues, les élèves se voyaient présenter une série de 15 images et ils devaient donner un titre à chacune d'elle. La moitié des images contenait un seul item afin de favoriser la production de titres ayant des groupes nominaux au singulier, tandis que l'autre moitié des images présentait deux items similaires ou plus dans le but d'inciter à utiliser davantage de titres ayant des groupes nominaux au pluriel (voir Annexe G). Les mêmes images étaient utilisées dans les 3 passations, mais présentées dans un ordre différent pour contrer un possible effet d'apprentissage résultant d'une exposition répétée aux mêmes items. Ce test a été créé pour stimuler la production de groupes nominaux contenant des adjectifs à l'instar d'autres recherches (Spada et Lightbown (1999); Kupferberg et Olshtain, 1996) qui ont eu recours à une ou des images pour favoriser la production de leur objet d'étude chez les participants.

Avant chaque passation, trois images ainsi que des exemples de titres pour chacune étaient donnés. Même si les exemples montrés contenaient tous des adjectifs, il était demandé aux élèves de mettre au moins 3 mots dans chacun de leurs titres, sans faire référence aux classes de mots afin de ne pas attirer leur attention sur notre cible d'apprentissage. Pour les tests en anglais, les élèves bénéficiaient à chacune des images de 30 secondes lors de la passation du prétest, puis de 20 secondes seulement aux deux autres passations. Le temps a été adapté aux post-tests parce que les participants terminaient tous avant ce délai ainsi que pour respecter les conditions d'un contexte plus spontané dans lequel l'apprenant a peu de temps pour se corriger. En français, les élèves disposaient de 20 secondes pour chaque image à chacune des passations du test.

Figure 3.2

Exemples tirés des tests de création de titres



3.4.2 Test de jugement de grammaticalité

Différentes formes de ce test ont été utilisées dans des recherches en langues secondes (Lightbown et Spada, 2000; Renou, 2000; Ammar *et al.*, 2010; Scheffler et Cinciata, 2011). Pour notre étude, les élèves recevaient un questionnaire avec 25 phrases en anglais qu'ils devaient juger correctes ou incorrectes (voir Annexe H). Si une phrase était jugée incorrecte, ils avaient à barrer le ou les mots qui leur semblaient incorrects et à les corriger. Un exemple était fourni aux élèves dans le but de faciliter la compréhension de la tâche.

Figure 3.3

Exemple tiré du test de jugement de grammaticalité

V1

Nom: _____

- 1) Lis les phrases suivantes.
- 2) Pour chaque phrase, indique si elle est correcte ou non en encerclant ton choix.
- 3) Si la phrase est correcte, passe à la suivante.
- 4) Si la phrase est incorrecte:
 - Barre le ou les mot(s) erroné(s).
 - Inscris le ou les mot(s) appropriés au-dessus.
 - Puis, passe à la phrase suivante.

Exemple: eat
The cats eats little mice.

correct incorrect

A. In the zoo, there is many animals to see.

correct incorrect

La réalisation du test prenait en moyenne une quinzaine de minutes par participant, toutefois aucune limite de temps n'était imposée pour permettre aux participants d'accéder à toutes leurs connaissances de la langue (Ellis *et al.*, 2009). Pour les trois passations du test, les mêmes items étaient présentés aux participants, mais dans un ordre différent afin de contrer un possible effet d'apprentissage. Parmi les phrases données, 5 ne nécessitaient aucune correction, 4 étaient non reliées à l'usage ou à l'accord de l'adjectif et agissaient comme items distracteurs et 16 demandaient des corrections. Le tableau ci-dessous fournit des informations sur les différents items présentés dans le questionnaire. Il était possible d'avoir plus d'un type d'erreur par phrase.

Tableau 3.3
Items du test de jugement de grammaticalité

Items	Quantités	Exemples
Phrase correcte ne nécessitant aucune correction	5	<i>The aggressive lions are fighting with coyotes in a dark corner.</i>
Phrase avec distracteurs	4	<i>The whale does not in the zoo because it's too big for the aquarium.</i>
Phrase dont la position de l'adjectif est erronée	8	<i>The bats are sleeping under the leaves of a tree giant.</i>
Phrase avec une marque du pluriel sur l'adjectif à enlever	6	<i>The beautifuls penguins are sliding on the ice.</i>
Phrase avec une marque du pluriel à ajouter ou à enlever sur le nom	7	<i>One lazy pandas prefers to hide in the trees.</i>

3.4.3 Dictée

Lors de ce test en français, les élèves écrivaient un texte qui leur était dicté. Ce type de test est couramment utilisé en français L1 pour différentes notions à l'étude (Nadeau et Fisher, 2009; Geoffre, 2014; Boyer *et al.*, 2016). La dictée, d'une longueur de 103 mots, était inspiré du texte *Planète en danger*, tiré de *40 dictées pour réussir en français, 3e cycle* (Vandal, 2008) et adapté dans le but de contenir 18 adjectifs variant en genre et en nombre (voir Annexe I). Les élèves écrivaient le texte lu, puis, une fois la dictée terminée, il leur était demandé de réviser leurs textes. Les élèves ne pouvaient pas avoir recourt à des outils pour se corriger tels qu'un dictionnaire ou une grammaire afin que seulement leurs connaissances ne soient évaluées. De plus, aucune limite de temps n'était donnée pour la correction, mais les élèves prenaient en moyenne près de cinq minutes pour la faire.

3.4.4 Tests de rédaction

Pour ce test réalisé en anglais et en français, les élèves devaient écrire un texte descriptif d'au moins 200 mots ou 10 lignes à partir d'un sujet donné: une personne, un sport ou un animal (voir Annexe J). C'est un test couramment employé autant dans des études en L1 (Lefrançois, 2009; Geoffre et Brissaud, 2010; Cogis et Leblay; 2010) qu'en L2 (Kesckes, 1998; Collins *et al.*, 1999; Simard et French, 2011). Dans le but de les familiariser avec le type de texte demandé et de les aider à générer des idées, un exemple de plan sur un sujet distinct était réalisé en collaboration avec les élèves à chaque passation. Encore une fois, l'utilisation d'outils tels qu'un

dictionnaire ou d'un cartable d'étude était interdite pour n'avoir accès qu'aux connaissances des apprenants.

Aux prétests, les élèves bénéficiaient de 20 minutes pour rédiger un texte en anglais ainsi que de 20 autres minutes pour écrire un texte en français. Lors des post-tests immédiats et différés, le temps était réduit à 15 minutes pour chaque test, puisque l'objectif de mots ou de lignes était atteint chez la majorité des élèves après ce délai. Trois versions des tests ont été créées pour s'assurer de la validité des outils et pour contrer un effet d'entraînement. Le tiers des deux groupes recevait donc la version A au prétest, la version B au post-test immédiat et la version C au post-test différé, un autre tiers des deux groupes recevait la version B au prétest, la version C au post-test immédiat et la version A au post-test différé alors que le dernier tiers des deux groupes recevait la version C au prétest, la version A au post-test immédiat et la version B au post-test différé. Donc, les deux classes étaient divisées en trois sous-groupes recevant en alternance chaque version des tests (tableaux 3.4 et 3.5).

Tableau 3.4
Passation des tests de rédaction en anglais

Groupe expérimental	Prétest	Post-test	Post-test différé
Version 4 (personne)	Élèves #1-9	Élèves #19-26	Élèves #10-18
Version 5 (sport)	Élèves #10-18	Élèves #1-9	Élèves #19-26
Version 6 (animal)	Élèves #19-26	Élèves #10-18	Élèves #1-9
Groupe-contrôle	Prétest	Post-test	Post-test différé
Version 4 (personne)	Élèves #1-8	Élèves #17-23	Élèves #9-16
Version 5 (sport)	Élèves #9-16	Élèves #1-8	Élèves #17-23
Version 6 (animal)	Élèves #17-23	Élèves #9-16	Élèves #1-8

Tableau 3.5
Passation des tests de rédaction en français

Groupe expérimental	Prétest	Post-test	Post-test différé
Version 1 (animal)	Élèves #1-9	Élèves #19-26	Élèves #10-18
Version 2 (personne)	Élèves #10-18	Élèves #1-9	Élèves #19-26
Version 3 (sport)	Élèves #19-26	Élèves #10-18	Élèves #1-9
Groupe-contrôle	Prétest	Post-test	Post-test différé
Version 1 (animal)	Élèves #1-8	Élèves #17-23	Élèves #9-16
Version 2 (personne)	Élèves #9-16	Élèves #1-8	Élèves #17-23
Version 3 (sport)	Élèves #17-23	Élèves #9-16	Élèves #1-8

3.5 Administration des tests

Toutes les consignes et les explications lors des différentes passations ont été fournies en français afin de s'assurer de la compréhension des tâches par les participants. À chacune des passations, les trois tests en anglais ont été passés en premier suivis des trois tests en français. Ceci a été fait dans le but d'alléger la charge cognitive vers la fin de la passation en ayant recours à leur L1, ce qui leur est moins exigeant cognitivement, alors que les participants pouvaient commencer à ressentir de la fatigue et à être moins concentrés. En anglais, le test de création de titres était fait en premier, suivi du test de jugement de grammaticalité puis du test de rédaction. Cet ordre a été adopté en s'inspirant de l'étude de Spada et Lightbown (1999). En français, nous avons conservé le même ordre qu'en anglais en donnant d'abord le test de création de titres, puis la dictée et le test de rédaction pour terminer.

3.6 Déroutement de la recherche

La séquence didactique ainsi que les instruments d'évaluation ont été conçus à l'automne 2016 et à l'hiver 2017. Les deux ont fait l'objet d'une rétroaction profonde par Bell (Bell *et al.*, 2013 ; Horst *et al.*, 2010). La séquence a été testée à l'automne 2016 avec un groupe de 24 élèves comparables aux élèves ciblés pour cette étude. Quelques ajustements ont été apportés en lien avec le temps donné pour la réalisation des activités. Ainsi, le temps alloué à la première activité a été réduit de cinq minutes étant donné la facilité avec laquelle les élèves arrivaient à dégager la règle à partir des exemples donnés tandis que vingt minutes ont été ajoutées à la réalisation du dictogloss, la troisième activité, parce que les négociations entre les partenaires

étaient beaucoup plus nombreuses que prévues. De plus, une activité préparatoire à la passation du dictogloss a été intégrée à la séquence didactique afin de familiariser les élèves à ce type de tâche qui n'était pas utilisé en classe.

En février 2017, la chercheuse a présenté la recherche aux élèves des deux groupes ciblés et leur a remis les formulaires de consentement à faire signer par les parents (voir Appendice A). Les prétests ont eu lieu à la cinquième semaine du calendrier scolaire, en mars 2017. L'expérimentation a commencé une semaine plus tard et s'est déroulée sur 4 semaines. La chercheuse assurait le déroulement des activités avec le groupe expérimental. Les post-tests immédiats ont pris place à la neuvième semaine, en avril 2017 et les post-tests différés ont eu lieu à la treizième semaine, en mai 2017. Les passations des différents tests ont tous été effectuées par la chercheuse dans le but d'offrir les mêmes conditions aux deux groupes et se sont déroulées pendant les heures de classe. Le traitement et l'analyse des données s'est effectué de juin 2017 à mai 2018.

3.7 Considérations éthiques

Des formulaires de consentement ont été remis aux parents des élèves avant la réalisation de la recherche. Pour s'assurer de la confidentialité des participants, des pseudonymes leur ont été attribués. Les données sont conservées dans un dossier crypté sur l'ordinateur de la chercheuse principale tandis que les copies papiers sont conservées dans un coffre-fort appartenant à la chercheuse. Les données seront détruites cinq ans après la dernière publication.

Ce chapitre a présenté le devis expérimental, les participants, les instruments et le déroulement de la recherche ainsi que les considérations éthiques de l'étude. Le chapitre suivant présentera le traitement et les analyses statistiques des données afin de répondre à nos deux questions de recherche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre décrira le traitement des données obtenues dans les différents tests détaillés au chapitre précédent ainsi que les analyses statistiques effectuées pour répondre à nos questions de recherche. Les données des tests réalisés en anglais seront présentées en premier suivies des données des tests en français.

4.1 Traitement des données en anglais

Dans cette section, la sélection, le traitement ainsi que l'analyse des données tirées des trois tests en anglais seront abordés afin de répondre à notre première question de recherche: des activités translinguistiques sur la position et l'accord de l'adjectif ont-elles des effets positifs sur la performance à l'écrit de la position et l'accord de l'adjectif dans le groupe nominal en anglais L2? La section sera divisée en deux parties pour traiter d'abord des données tirées du test de jugement de grammaticalité et par la suite des données qui évaluaient la production de notre objet d'étude.

4.1.1 Traitement des données du test de jugement de grammaticalité

Lors du test de jugement de grammaticalité, les participants devaient choisir si les phrases données étaient correctes ou non, puis corriger la ou les erreurs trouvées dans les phrases incorrectes. Aux fins de nos analyses, nous avons utilisé les résultats obtenus lors du jugement des phrases. Les participants se voyaient attribuer un point pour chaque phrase correcte qu'ils identifiaient comme tel ainsi que pour chaque phrase incorrecte qu'ils identifiaient adéquatement incorrecte. Les scores de chaque participant étaient notés sur 25.

4.1.2 Traitement des données des tests de production

Parmi les trois tests effectués en anglais, celui de rédaction (textes écrits sur un sport, un animal ou une personne) et celui de création de titres (titres donnés à des images) étaient utilisés pour obtenir des groupes nominaux produits par les élèves. Pour notre étude, nous n'avons traité que les groupes nominaux écrits en anglais contenant un nom et au moins un adjectif. Il est à noter que comme les tests étaient menés en L2 et que les participants n'avaient pas accès à un dictionnaire, nous avons jugé acceptables des groupes nominaux même si le sens exprimé par l'un des mots n'était pas approprié ou que la classe grammaticale de l'un d'eux était erronée. Par exemple, nous avons accepté «*my favorite draw [sic]*» plutôt que «*my favorite drawing*» ou «*the same tall [sic]*» pour «*the same height*». Nous avons également accepté certains mots ne présentant pas la bonne graphie s'il était possible de reconnaître les mots auxquels ils faisaient référence dans le contexte donné comme «*many peapole [sic]*», «*diffrent [sic] houses*» et «*danjerous [sic] tiger*» ou si leurs formes en anglais et en

français étaient rapprochées telles que «*vidéo [sic]*», «*idée [sic]*» et «*personne [sic]*». Cependant, les groupes nominaux ayant des mots français dont la forme n'était pas similaire en anglais étaient rejetés, par exemple «*beautiful paysage [sic]*», «*vecule [sic]*» et «*mongolfiere [sic]*».

Pour nos analyses, chaque groupe nominal retenu était jugé sur trois critères (tableau 4.1). Le premier se rapportait à l'ordre de l'adjectif et du nom à l'intérieur du groupe nominal, l'adjectif devant toujours être positionné avant le nom: «*an ugly pig*» à la place de «*a pig ugly [sic]*». Le deuxième critère était l'absence de marque du pluriel sur l'adjectif, particulièrement dans les groupes nominaux au pluriel: «*three little bears*» plutôt que «*three littles [sic] bears*». Finalement, le troisième critère portait sur l'accord en nombre pour les autres mots du groupe nominal, en l'occurrence le déterminant et le nom: «*many big airballoons*» et non «*many big airballoon [sic]*». Les groupes nominaux respectant les trois critères se voyaient attribuer un point. Puisque le nombre de groupes nominaux analysés variait d'un élève à l'autre, nous avons converti les résultats obtenus par chaque élève en pourcentage en divisant le nombre d'items réussis par le nombre d'items évalués, puis en multipliant le résultat par 100.

Tableau 4.1
Critères pour l'analyse des groupes nominaux en anglais

Critères	Exemples
1) L'ordre de l'adjectif et du nom	« <i>an ugly pig</i> »
2) L'absence de marque du pluriel sur l'adjectif	« <i>three little bears</i> »
3) L'accord en nombre du déterminant et du nom	« <i>many big airballoons</i> »

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons calculé les moyennes de chaque groupe à chacune des passations d'un test. Certains élèves n'avaient obtenu aucun score pour la rédaction en anglais parce qu'ils n'avaient produit aucun groupe nominal contenant au moins un adjectif ou contenant uniquement des mots en anglais. Nous avons donc essayé 3 types d'imputation de données afin de déterminer celle qui semblait la plus adéquate pour conduire nos analyses. Dans un premier temps, nous n'avons pas remplacé les données manquantes. Puisque les participants ayant au moins une donnée manquante ne sont pas pris en compte dans l'analyse, ceci a eu comme effet d'enlever une quantité importante de participants lors des analyses et ainsi d'enlever beaucoup de pouvoir au test, compte tenu que l'analyse s'appuyait sur un nombre restreint de participants. Dans un deuxième temps, nous avons remplacé les données manquantes par 0. Ceci baissait considérablement les moyennes obtenues et comme les données manquantes étaient majoritairement lors des prétests, nous avons craint que cette moyenne à la baisse viennent gonfler un effet possible entre les prétests et les post-tests immédiats et ainsi fausser les résultats obtenus. Dans un dernier temps, nous avons remplacé les données manquantes par la moyenne du groupe. C'est cette méthode que nous avons choisie dans le but de donner plus de pouvoir à nos analyses statistiques, puisque celle-ci nous permettait de garder un plus grand nombre de participants pour l'analyse, tout en ne modifiant pas la moyenne déjà calculée. Nous avons tout de même effectué les analyses avec les 3 types d'imputation afin de vérifier qu'une méthode ne fausserait pas les résultats des analyses et comme toutes les trois arrivaient aux mêmes conclusions, nous avons pu continuer avec les résultats obtenus via l'imputation des données manquantes par la moyenne du groupe.

4.2 Analyses des données en anglais

Cette section présentera les résultats obtenus dans les trois tests passés en anglais ainsi que les analyses statistiques qui ont été utilisées pour répondre à notre première question de recherche. D'abord, nous avons calculé les moyennes et les écarts-types pour chacun des groupes à chacune des passations d'un test. Le tableau 4.2 rapporte les résultats obtenus.

Tableau 4.2
Moyennes et écarts-types des tests en anglais

Tests		Création de titres		Jugement de grammaticalité		Rédaction	
Passations	Groupes	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type
Prétests	exp.	64,13	17,44	12,30	3,32	64,25	31,49
	con.	58,88	28,81	13,40	2,28	64,41	34,31
Post-tests immédiats	exp.	64,06	20,97	15,68	4,33	64,50	30,77
	con.	64,14	20,23	12,95	3,55	71,20	33,49
Post-tests différés	exp.	70,00	19,48	17,16	4,37	60,41	30,62
	con.	58,37	22,94	13,80	4,38	72,84	30,68

Avec les données obtenues, nous pouvons constater des écarts-types assez grands et des moyennes similaires chez les deux groupes pour plusieurs tests. Nous pouvons voir que les résultats du groupe expérimental se sont améliorés d'une passation à

l'autre du jugement de grammaticalité ($\mu=12,30$; 15,68; 17,16) ainsi que du post-test immédiat au post-test différé du test de création de titres ($\mu=64,04$; 70,00), contrairement au test de rédaction ($\mu=64,25$; 64,50; 60,41). Pour le groupe-contrôle, nous pouvons observer une augmentation des résultats d'une passation à l'autre du test de rédaction ($\mu=64,41$; 71,20; 72,84), mais non dans le test de création de titres ($\mu=58,88$; 64,14; 58,37) ou dans le test de jugement de grammaticalité ($\mu=13,40$; 12,95; 13,80).

Entre les deux groupes, des différences semblent plus importantes pour le test de création de titres lors des posts-tests différés, pour le test de jugement de grammaticalité aux posts-tests immédiats et aux posts-tests différés ainsi que pour la rédaction en anglais aux posts-tests différés. Cependant, il était nécessaire d'effectuer des analyses inférentielles afin de déterminer si ces différences étaient significatives ou non.

4.2.1 Analyses inférentielles

Par la suite, nous avons eu recours à des tests statistiques inférentielles pour répondre à notre première question de recherche qui vise à déterminer si des activités translinguistiques ont des effets positifs sur la performance à l'écrit des apprenants en anglais L2. Étant donné que certaines distributions des tests ne respectaient pas la distribution normale, il était nécessaire d'utiliser des tests non-paramétriques. Nous avons procédé à l'utilisation d'une analyse ANOVA de Friedman pour comparer les performances de chaque groupe aux trois passations des tests ainsi qu'une analyse de Mann-Whitney pour comparer les deux groupes entre eux.

Afin de comparer les performances dans le temps à l'intérieur de chaque groupe, nous avons d'abord procédé à l'analyse de variance à 2 facteurs par classement de Friedman. Ainsi, dans chacun des tests, chaque groupe était comparé au prétest et au post-test immédiat, au post-test immédiat et au post-test différé ainsi qu'au prétest et au post-test différé. Pour relever une différence significative dans le temps chez un groupe, la valeur de p doit être plus petite que 0,05. Nous avons également relevé la valeur de l'effet pour les différents tests. La valeur de l'effet est une mesure pour voir l'ampleur de la différence relevée dans les tests et est de plus en plus rapportée dans les recherches en L2 (Plonsky et Oswald, 2014). Cette mesure peut être utile lorsqu'il est difficile de détecter un effet vu la petite taille de l'échantillon ainsi que pour comparer des études ayant différentes variables ou différents instruments de mesure (Field, 2009). Pour l'ANOVA de Friedman, elle est exprimé sous la forme du coefficient de concordance de Kendall (noté W) et se situe entre 0 et 1. Il est possible de détecter un effet faible lorsque la valeur de $W > 0.1$, un effet modéré lorsque la valeur de $W > 0.3$ et un effet fort quand la valeur de $W > 0.5$. Le tableau 4.3 présente les résultats de cette analyse.

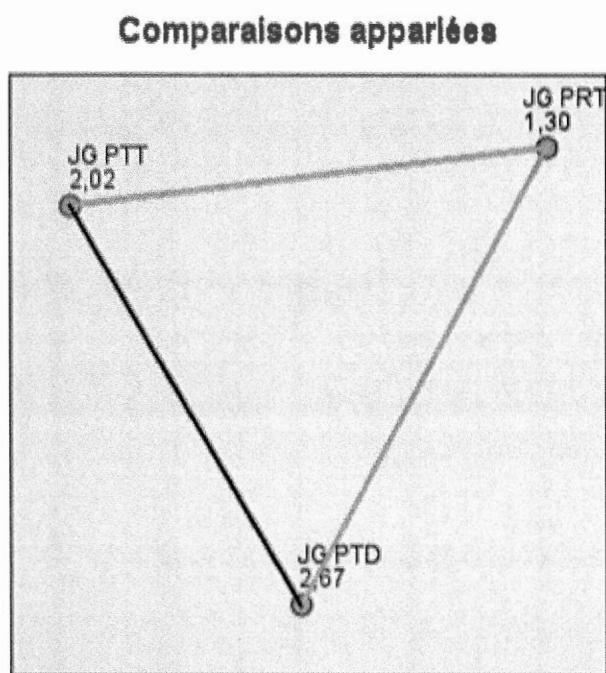
Tableau 4.3
Résultats de l'ANOVA de Friedman pour les tests en anglais

	expérimental			contrôle		
Tests	$\chi^2(2)$	p	W	$\chi^2(2)$	p	W
Création de titres	4,742	0,093	0,103	1,263	0,532	0,032
Jugement de grammaticalité	23,093	<0.001	0,502	2,282	0,32	0,057
		PRT < PTT (p=0.045)				
		PRT < PTD (0<0.001)				
Rédaction	1,937	0,380	0,018	1,064	0,587	0,016

Nous pouvons donc voir qu'il existe une différence significative chez le groupe expérimental lors du test de jugement de grammaticalité ($p < 0.001$) avec un effet fort ($W = 0,502$), mais pas pour les autres tests. Nous avons fait des comparaisons appariées pour cibler à quels moments les différences significatives sont observées. Les participants du groupe expérimental s'améliorent entre le prétest et le post-test immédiat et cette amélioration se maintient dans le temps entre le post-test immédiat et le post-test différé. La figure 4.1 présente les résultats des comparaisons appariées.

Figure 4.1

Comparaisons appariées pour le test de jugement de grammaticalité



Chaque nœud affiche le rang moyen de l'échantillon.

Echantillon1.Echantillon2	Statistiques du test	Erreur standard	Statistique de test Standard	Sig.	Sig. ajus.
JG PRT-JG PTT	-,717	,295	-2,433	,015	,045
JG PRT-JG PTD	-1,370	,295	-4,644	,000	,000
JG PTT-JG PTD	-,652	,295	-2,212	,027	,081

Chaque ligne teste l'hypothèse nulle selon laquelle les distributions de l'échantillon 1 et de l'échantillon 2 sont identiques.

Les significations asymptotiques (test bilatéraux) sont affichées. Le niveau d'importance est ,05. Les valeurs de signification ont été ajustées par la correction Bonferroni pour plusieurs tests.

De plus, nous pouvons constater que même s'il n'y a pas de différence significative pour le test de création de titres chez le groupe expérimental ($p=0,093$), nous pouvons

tout de même noter un faible effet ($W=0,103$). Aucune différence significative ou effet n'a été relevé chez le groupe-contrôle.

Pour comparer les deux groupes entre eux, nous avons procédé à une analyse de Mann-Whitney, analyse qui nous permettait de comparer les moyennes des deux groupes à chacune des passations d'un test. Les valeurs de l'effet sont ici exprimées sous la forme du coefficient de Pearson (r). Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 4.4.

Tableau 4.4

Résultats de l'analyse de Mann-Whitney pour les tests en anglais

Tests	U	Z	p	r
Création de titres (prétest)	216	-0,342	0,732	-0,052
Création de titres (post-test immédiat)	245	-0,114	0,909	-0,017
Création de titres (post-test différé)	178,5	-1,636	0,102	-0,244
Jugement de grammaticalité (prétest)	183	-1,154	0,248	-0,176
Jugement de grammaticalité (post-test immédiat)	154,5	-2,192	0,028	-0,327
Jugement de grammaticalité (post-test différé)	137	-2,591	0,010	-0,386
Rédaction (prétest)	216,5	-0,334	0,738	-0,051
Rédaction (post-test immédiat)	214,5	-0,828	0,407	-0,123
Rédaction (post-test différé)	192	-1,342	0,180	-0,200

D'après les données recueillies, il y a une différence significative entre les groupes pour le test de jugement de grammaticalité lors du post-test immédiat avec une valeur d'effet modéré ($p < 0,05$; $W = 0,327$) et lors du post-test différé avec une valeur d'effet modéré ($p < 0,05$; $W = 0,386$). Les résultats des deux groupes pour le test de création de titres n'étaient pas statistiquement différents, mais un faible effet a pu être observé lors du post-test différé chez le groupe expérimental ($p > 0,05$; $r = -0,244$). Pour le test de rédaction, les résultats des deux groupes étaient eux aussi statistiquement non significatifs, mais un faible effet a pu être observé au post-test immédiat ($p > 0,05$; $W = 0,123$) et au post-test différé ($p > 0,05$; $W = 0,200$) chez le groupe-contrôle.

En somme, les différentes analyses nous permettent de conclure que les activités translinguistiques ont eu un effet positif principalement sur la capacité des élèves à juger de la grammaticalité des phrases contenant les notions ciblées en anglais L2. Effectivement, nous avons pu noter une différence significative pour le test de jugement de grammaticalité, à la fois entre les différentes passations du groupe expérimental et entre les deux groupes lors des post-tests immédiats et différés, suite au traitement expérimental. Pour les tests de production, la rédaction et le test de création de titres, il n'y a pas de différence significative dans le temps ou entre les groupes. Nous pouvons cependant noter que de faibles effets ont été remarqués chez le groupe expérimental pour le test de création de titres en anglais et chez le groupe-contrôle pour le test de rédaction en anglais. La section suivante abordera les données des tests en français.

4.3 Traitement des données en français

Cette section présentera la sélection, le traitement ainsi que l'analyse des données des trois tests en français dans le but de répondre à notre deuxième question de recherche: des activités translinguistiques sur la position et l'accord de l'adjectif ont-elles des effets positifs sur la performance à l'écrit de l'accord de l'adjectif dans le groupe nominal en français L1? Les données évaluant la production de notre objet d'étude seront exposées en premier, puis celles de la dictée en deuxième.

4.3.1 Traitement des tests de production en français

Parmi toutes les données amassées dans les tests de production, nous n'avons retenu que les groupes nominaux contenant au moins un adjectif. Contrairement aux autres études s'intéressant à l'accord de l'adjectif dans le groupe nominal qui sont menées en didactique de la langue d'enseignement, notre recherche a été réalisée en classe de L2 pour voir les effets que celle-ci pouvait avoir sur la L1. C'est pourquoi nous n'avons pas analysé les groupes nominaux dont l'un des mots était en anglais tels que «une maison d'aliennes [*sic*]» et «aller au Beach club [*sic*]». Nous avons également laissé de côté les groupes nominaux dont l'usage d'un des mots était si familier que celui-ci était absent du dictionnaire ou encore qu'un mot était mal employé comme «des gros mongol [*sic*]» et «des gros tarla [*sic*] qui savent pas chauffé». Nous avons accepté un groupe nominal qui contenait un, deux ou trois adjectifs, par exemple «une navette spacial [*sic*] jaune et bizarre» et «les cheveux bruns foncés et bouclés», chaque adjectif faisant l'objet d'une analyse. Cependant, lorsqu'il y avait une énumération de plus de trois adjectifs comme «Maély est une fille attachant, belle,

gentille, simpatique, drôle, amusante fantastique, pollis, respectueuse, ect [*sic*]...», nous n'avons calculé que l'adjectif le plus près du nom afin d'obtenir un portrait plus juste de la compétence de l'élève. Comme le nombre de groupes nominaux produits par chaque élève était relativement peu élevé, un groupe nominal très étendu avec plus de trois adjectifs aurait changé les données obtenues pour un élève.

À l'instar de Nadeau et Fisher (2009), nous avons analysé l'accord en genre et en nombre de tous les constituants des groupes nominaux retenus. Lorsque plus d'un adjectif était présent dans un groupe nominal, chaque adjectif faisait l'objet d'une analyse distincte dans laquelle les autres adjectifs n'étaient pas pris en compte. Lors de notre analyse, nous avons observé la désinence - «l'affixe grammatical ou la séquence d'affixes qui apparaissent à la fin des noms, adjectifs, déterminants et verbes» (Riegel *et al.*, 2009, p.896) - afin de valider la réussite de l'accord. Un point était attribué quand l'accord était jugé réussi, donc si tous les mots variables - déterminant, nom et adjectif - portaient les marques appropriées du singulier ou du pluriel ainsi que celles du féminin ou du masculin, selon le sens véhiculé par la phrase.

Les items retenus étaient compilés afin d'obtenir un score global pour chaque participant. Comme le nombre d'items variait d'un participant à l'autre, nous avons mis les résultats en pourcentages pour être en mesure de les comparer. Tout comme dans les tests de rédaction en anglais, certains élèves n'avaient obtenu aucun score dans leurs tests de rédaction en français parce qu'ils n'avaient produit aucun groupe nominal contenant au moins un adjectif. Nous avons également essayé les 3 types d'imputation des données mentionnés précédemment et nous avons retenu celui où nous remplacions les données manquantes par la moyenne du groupe.

4.3.2. Traitement de la dictée

Pour ce test, les items à traiter étaient déjà fournis aux élèves lors de la lecture à voix haute de la dictée. Au total, 17 groupes nominaux contenant au moins un adjectif ainsi qu'un adjectif employé comme attribut du sujet ont été traités. Ce dernier a été comptabilisé dans la dictée, mais non dans les autres tests puisqu'il était inclus dans le texte lu. Comme pour les tests de production en français, nous avons analysé l'accord en genre et en nombre de tous les mots variables faisant partie des groupes nominaux afin de juger si cet accord était réussi à l'exception de l'adjectif employé comme attribut du sujet. Celui-ci a été analysé seul puisqu'il recevait ses marques d'accord d'un nom propre. Les désinences des déterminants, des noms et des adjectifs à l'intérieur de chaque groupe nominal étaient observées pour déterminer si les marques requises de singulier ou de pluriel et de masculin ou de féminin étaient présentes. Nous avons exclu de notre analyse les groupes nominaux dont le nom était absent tels que «de fortes [pressions]» et «de délicieuses [pâtisseries]» ainsi que l'item «de gaz extrêmement gênants» puisque le pluriel du nom «gaz» est irrégulier et n'est pas à considérer lors de l'évaluation en fin de troisième cycle du primaire (MELS, 2012). Les scores des participants étaient donc notés sur 17.

4.4 Analyses des données des tests en français

Les résultats des trois tests passés en français et les analyses statistiques utilisées pour répondre à notre deuxième question de recherche seront présentés dans cette section. Les moyennes et les écarts-types obtenus pour chacun des groupes à chacune des passations d'un test sont présentés dans le tableau 4.5. Comme le groupe-contrôle n'a

pu effectuer la production écrite lors du prétest, un manque de temps nous empêchant de passer ce dernier test à la fin de la période de passation, leurs données sont manquantes.

Tableau 4.5
Moyennes et écarts-types des tests en français

Tests		Création de titres		Dictée		Rédaction	
Passations	Groupes	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type
Prétests	exp.	53,99	21,98	12,32	3,54	66,84	24,27
	con.	56,24	28,58	10,85	3,84		
Post-tests immédiats	exp.	62,67	20,70	12,44	2,97	63,23	35,07
	con.	56,02	25,02	10,90	3,48	65,94	25,66
Posts-tests différés	exp.	61,24	20,91	12,32	3,46	63,02	25,35
	con.	61,88	27,01	11,50	3,76	55,75	28,93

Pour plusieurs tests en français, il y a de grands écarts-types ainsi que des moyennes similaires pour les deux groupes. Nous pouvons observer une amélioration des résultats dans les tests de création de titres chez les deux groupes ($\mu=53,99$; 62,67; 61,24 pour le groupe expérimental; $\mu=56,24$; 56,02; 61,88 pour le groupe-contrôle) ainsi que dans la dictée chez le groupe-contrôle ($\mu=10,85$; 10,90; 11,50). Cependant, tous les autres tests ne démontrent pas une hausse des résultats, d'une passation à l'autre. Seulement les résultats du test de rédaction aux posts-tests différés semblent davantage différents entre les deux groupes ($\mu=63,02$ pour le groupe expérimental et

$\mu=55,75$ pour le groupe-contrôle). Nous avons donc effectué des analyses inférentielles pour vérifier si ces différences s'avéraient significatives.

4.4.1 Analyses inférentielles

Tout comme pour les tests en anglais, nous avons utilisé des tests statistiques inférentielles non-paramétriques pour analyser les données et répondre à notre deuxième question de recherche qui vise à déterminer si des activités translinguistiques ont des effets positifs sur la performance à l'écrit des apprenants dans leur L1. Nous avons également eu recours à une analyse ANOVA de Friedman pour comparer les performances d'un groupe entre les prétests et les posts-tests différés, à une analyse de Mann-Whitney pour comparer les groupes entre eux et à une analyse de Wilcoxon pour le test de rédaction du groupe-contrôle puisque celui-ci n'avait pas effectué la production écrite en français au prétest. Les tableaux 4.6 et 4.7 présentent la comparaison des performances dans le temps pour chaque groupe réalisée à l'aide de l'analyse de variance à 2 facteurs par classement de Friedman ainsi que de l'analyse de Wilcoxon. Les valeurs de l'effet sont exprimées sous le coefficient de Kendall (W) dans la première et sous le coefficient de Pearson (r) pour la deuxième.

Tableau 4.6

Résultats de l'ANOVA de Friedman pour les tests en français

Tests	expérimental			contrôle		
	$\chi^2(2)$	p	W	$\chi^2(2)$	p	W
Création de titres	5,068	0,079	0,110	4,052	0,132	0,101
Dictée	0,575	0,750	0,013	1,910	0,385	0,048
Rédaction	0,560	0,756	0,009			

Tableau 4.7

Résultats de l'analyse de Wilcoxon

Rédaction du groupe-contrôle	p=0,088	r=-0.3812
------------------------------	---------	-----------

Les résultats obtenus avec ces deux analyses ne nous permettent pas d'affirmer qu'ils existent une différence significative ($p < 0.05$) chez l'un des groupes entre les différentes passations d'un test. Il y a un faible effet pour les tests de création de titres chez le groupe expérimental ($p = 0.079$; $W = 0.101$) et chez le groupe-contrôle ($p = 0.132$; $W = 0.101$). Il y a également un effet modéré chez le groupe-contrôle pour les tests de rédaction ($p = 0.088$; $r = 0.3812$). Il faut toutefois noter que pour ce dernier, les résultats du test de rédaction étaient à la baisse entre le post-test immédiat et le post-test différé.

Afin de comparer les moyennes des deux groupes à chaque passation d'un test, nous avons fait une analyse de Mann-Whitney. Les résultats obtenus ainsi que les valeurs de l'effet notées sous la forme du coefficient de Pearson (r) sont présentés dans le tableau 4.8.

Tableau 4.8
Résultats de l'analyse de Mann-Whitney pour les tests en français

Tests	U	Z	p	r
Création de titres (prétest)	217,5	-0,305	0,760	-0,046
Création de titres (post-test immédiat)	201,5	-1,110	0,267	-0,165
Création de titres (post-test différé)	242	-0,183	0,855	-0,027
Dictée (prétest)	170	-1,265	0,206	-0,195
Dictée (post-test immédiat)	186	-1,470	0,142	-0,219
Dictée (post-test différé)	221,5	-0,656	0,512	-0,098
Rédaction (prétests)	impossible			
Rédaction (post-test immédiat)	249	-0,023	0,982	-0,003
Rédaction (post-test différé)	220	-0,689	0,491	-0,103

Selon les résultats obtenus, il n'y a aucune différence significative entre les groupes pour l'un des tests en français. Comme les valeurs de p sont assez éloignées de .05, nous n'avons pas tenu compte des valeurs de l'effet données.

Pour résumer, les analyses n'ont relevé aucune différence significative dans les tests en français chez un groupe ou entre les deux groupes. Toutefois, nous pouvons voir

un effet modéré entre les résultats du test de rédaction aux post-tests immédiats et aux post-tests différés chez le groupe-contrôle ainsi qu'un faible effet entre les différentes passations du test de création de titres chez les deux groupes. Ces résultats ainsi que ceux recueillis dans les tests en anglais seront discutés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discuterons des résultats présentés au chapitre précédent et les mettrons en lien avec d'autres études dans le même domaine afin de répondre à nos questions de recherche. Nous aborderons les effets des activités translinguistiques sur la L2, puis sur la L1. Les limites de l'étude seront ensuite relevées et des pistes de recherche futures seront proposées. Finalement, les implications pédagogiques dégagées par nos résultats seront présentées.

5.1 Effets des activités translinguistiques sur la performance en anglais L2

Cette section discutant des effets des activités translinguistiques sur la L2 sera divisée en deux parties. La première s'attardera aux effets sur la capacité à juger de la grammaticalité des phrases contenant les notions ciblées et la deuxième se penchera sur les effets dans la production de ces notions.

5.1.1 Effets sur la capacité à juger de grammaticalité des phrases

Avec les résultats des tests de jugement de grammaticalité, nous pouvons constater que les activités translinguistiques ont eu un effet significatif sur la capacité à juger

de la grammaticalité de la position et de l'accord de l'adjectif dans les groupes nominaux en anglais L2. Les performances des élèves du groupe expérimental se sont améliorées entre le prétest et le post-test immédiat, suite au traitement expérimental, et sont restées stables entre le post-test immédiat et le post-test différé, les acquis des élèves se conservant après que le traitement soit terminé. Ces élèves étaient davantage en mesure d'identifier correctement les phrases qui respectaient ou non les règles de leur L2 après qu'ils aient reçu un enseignement sur les différences entre les notions dans les deux langues en comparaison au groupe-contrôle. Ces résultats concordent avec ceux de White et Horst (2012) rapportant également des améliorations dans la sensibilité à une notion ciblée - les congénères interlinguaux - suite à des activités translinguistiques. Les élèves ayant expérimenté ces activités avaient une plus grande conscience des différences de sens présentes entre des congénères interlinguaux et ils performaient mieux à un test de reconnaissance de cette notion comparativement à un groupe n'ayant pas réalisé des activités translinguistiques.

Alors que les performances du groupe expérimental se sont améliorées suite au traitement expérimental, celles du groupe-contrôle sont restées stables, même après un enseignement explicite sur la position et l'accord de l'adjectif. Pour ces élèves, il n'y a pas eu de progrès dans l'identification des phrases respectant ou non les règles de la L2. Ces résultats pourraient s'expliquer par les conclusions de Spada et Lightbown (1999) ainsi que de Lightbown et Spada (2000) qui avançaient que les apprenants continuent d'utiliser les règles de leur L1 dans leur L2. Ils ont tendance à accepter les phrases qui respectent les règles de leur L1 et à rejeter celles qui diffèrent de celle-ci. Afin de contrer ces transferts, plusieurs études proposaient un enseignement explicite de ce qui est possible et ce qui est impossible dans la L2 (White, 1991; Trahey, 1996; Spada et Lightbown, 1999; Lightbown et Spada, 2000).

Cependant, une étude d'Ammar *et al.* (2010) a démontré que même après un enseignement explicite des règles de leur L2, une majorité d'étudiants continuait à utiliser les règles de leur L1, et ce, sans en être nécessairement conscients. Notre étude n'a pas investigué sur quelles règles les élèves s'appuyaient pour juger de la grammaticalité des phrases, il nous est cependant possible de constater que les phrases respectant les règles du français, mais non celles de l'anglais, étaient davantage acceptées que celles inacceptables en français.

Ceci pourrait expliquer pourquoi le groupe-contrôle n'a pas progressé comparativement au groupe expérimental. Ces résultats rejoignent les propos de Laufer et Girsay (2008) avançant qu'un enseignement explicite effectuant des comparaisons entre les deux langues serait plus approprié pour contrer des erreurs de transfert de la L1 qu'un enseignement qui ignore l'influence que celle-ci peut avoir sur la L2. Kupferberg et Olshtain (1996) arrivaient également à des conclusions similaires. Suite aux résultats de leur étude, elles ont proposé que les généralisations d'une langue à l'autre pourraient être réduites à celles qui sont correctes si des informations étaient données sur des formes erronées causées par des transferts de la L1.

Cette section a traité des gains réalisés par le groupe expérimental dans la capacité à juger de la grammaticalité de phrases contenant les deux notions ciblées de l'étude suite à l'expérimentation d'activités translinguistiques. Comparativement, le groupe-contrôle n'a pas amélioré sa performance entre les différentes passations des tests. L'absence de comparaison entre les règles de la L1 et de la L2 a été suggérée comme une cause possible des résultats du groupe-contrôle dans le test de jugement de

grammaticalité. La prochaine section validera si le traitement expérimental a aussi eu des répercussions sur la production de ces notions.

5.1.2 Effets sur la production

Les activités translinguistiques n'ont pas eu d'effets significatifs sur la production des notions ciblées. En effet, les variations relevées dans les tests de rédaction et de création de titres ne permettent pas de conclure que le groupe expérimental ou le groupe-contrôle ont amélioré leur performance de manière significative suite à l'expérimentation. Ces résultats corroborent ceux de Mainella (2013) qui avait noté de légères améliorations sur différentes notions dans les productions écrites d'élèves en L2 suite à un enseignement translinguistique, mais sans qu'il n'y ait une différence concluante entre le début et la fin du traitement. Dans le même ordre d'idées, Lightbown et Spada (2000) avaient aussi conclu en analysant leurs résultats qu'un enseignement explicite dans le même contexte que notre étude ne menait pas à des changements immédiats dans les productions des élèves. Il pourrait donc être possible que même si les élèves du groupe expérimental avait amélioré leur capacité à juger de la grammaticalité de la position et de l'accord de l'adjectif dans des groupes nominaux en anglais en quelques semaines, le délai entre les tests n'était pas assez long pour que des changements se manifestent également lorsqu'ils produisaient les notions ciblées. D'un autre côté, il se peut que le traitement expérimental n'ait pas été assez intense, seulement 150 minutes réparties sur quatre semaines ou qu'il n'ait pas été mené sur une assez longue période de temps pour amener des changements dans les productions des élèves (White, 1991; Trahey, 1996). De plus, les erreurs produites par rapport à la position ou l'accord de l'adjectif nuisaient peu à la compréhension du

discours comparativement à d'autres notions comme les déterminants possessifs (Lightbown et Spada, 2000). Pour les apprenants, les erreurs étaient donc plus difficiles à identifier et à corriger. Pour ces différentes raisons, il aurait peut-être été nécessaire de faire des rappels des notions de temps à autre afin de constater des améliorations à long terme dans la production des élèves.

Un autre élément à considérer est l'instrument utilisé pour mesurer la compétence à produire. Tandis que le test de jugement de grammaticalité contenait 25 éléments à analyser et qu'en moyenne 10 groupes nominaux analysables étaient produits par élève dans les tests de création de titres, ce sont moins de quatre groupes nominaux analysables qui étaient généralement élaborés par élève dans les tests de rédaction. Le nombre peu élevé de groupes nominaux produits pourrait expliquer le manque d'effets observés, le test de rédaction n'étant peut-être pas apte à mesurer les gains ou les pertes des deux groupes. C'est au même constat que Mainella (2013) est arrivée. Elle a également eu recours à ce test dans sa recherche et elle a recommandé l'utilisation d'un test différent afin d'évaluer la compétence des élèves, un test ciblant les notions à l'étude plutôt qu'une production laissant aux élèves le choix de les utiliser ou non, les apprenants ayant tendance à éviter les formes linguistiques qu'ils jugent plus difficiles (Kupferberg, 1999).

En somme, les activités translinguistiques ont eu des retombées positives en L2 sur la capacité à juger de la grammaticalité des phrases contenant les notions à l'étude, mais non sur la production de celles-ci. Les effets des activités translinguistiques sur la L1 constitueront le sujet de la section suivante.

5.2 Effets des activités translinguistiques sur la L1

Les performances des élèves pour la dictée et les tests de production en français - tests de rédaction et de création de titres - sont restées stables des prétests aux post-tests différés, aucune hausse et aucune baisse significatives n'ayant été observées chez le groupe expérimental ou le groupe-contrôle. Ces résultats sont similaires à ceux de l'étude de Bell *et al.* (2013). Dans cette dernière, des élèves suivant le programme d'anglais intensif ont obtenu des résultats comparables dans une dictée, au début et à la fin de la partie anglaise. Il semble donc que les participants de notre étude n'aient pas amélioré leur performance dans leur L1 sans qu'un enseignement soit donné dans cette langue, mais qu'ils ont tout de même été en mesure de conserver leurs acquis sur une notion ciblée alors qu'ils apprenaient une L2.

Tout comme dans l'étude de Bell *et al.* (2013), les élèves expérimentant des activités translinguistiques n'ont pas mieux performé dans les tests en français que les élèves du groupe-contrôle. Les activités translinguistiques n'ont donc pas eu des effets significatifs sur la L1. Encore une fois, il est possible que l'intensité et la durée du traitement n'aient pas été suffisantes pour influencer la performance des élèves, les activités étant réparties sur 4 semaines et totalisant 150 minutes. De plus, les activités translinguistiques encourageaient les élèves à faire des comparaisons entre le français et l'anglais, mais dans le cadre de cours en L2. Les élèves du groupe expérimental ne recevaient pas un enseignement en français et n'avaient pas à effectuer des travaux ou des exercices dans cette langue au cours de l'expérimentation. Les références à leur L1 n'étaient donc pas si fréquentes, ce qui pourrait expliquer l'absence d'effets des

activités sur la performance des élèves. Un point similaire avait été rapporté dans l'étude de Mainella (2013). Malgré que les activités translinguistiques aient été menées à la fois dans les classes de français L1 et d'anglais L2 pendant plusieurs mois, les performances des élèves en français n'ont pas augmenté de manière significative. En fait, différents événements ont modifié le déroulement des activités et les liens entre les langues n'ont pas été faits de manière continue dans les classes. La chercheuse a émis l'hypothèse que ce manque de constance dans l'enseignement des activités translinguistiques pourrait être à l'origine du peu de changements observés dans les performances des participants.

Finalement, nous pouvons noter un effet modéré pour le groupe-contrôle, leurs résultats chutant de 10% entre le post-test immédiat et le post-test différé lors des tests de rédaction. Cependant, les autres résultats de ce groupe ne permettent pas de conclure à une baisse dans la compétence des apprenants en L1. D'autres variables qui ne sont pas liées à leur compétence langagière pourraient être en jeu telles que la motivation ou la fatigue ressentie lors de la passation de ce test, le sixième en l'espace de deux heures. Il serait important de faire d'autres recherches pour s'assurer que de tels facteurs extérieurs n'influencent pas les résultats.

5.3 Limites de l'étude et futures recherches

Les recherches menées dans les salles de classe font que certaines conditions sont difficiles, voir impossibles à contrôler. Cela a été le cas pour notre étude. D'abord, l'horaire prévu pour le déroulement des activités chez le groupe-contrôle n'a pas été entièrement respecté, un problème fréquemment rencontré dans des études utilisant des classes intactes. Malgré une planification avec la chercheuse, la première notion étudiée dans notre recherche - la position de l'adjectif dans un groupe nominal en anglais - a été enseignée au groupe-contrôle et quelques exercices ont aussi été réalisés en lien avec cette notion avant la passation des prétests. Les activités se sont poursuivies tel qu'il avait été planifié, mais ceci a pu avoir une incidence sur les résultats de ce groupe. Toutefois, aucune différence significative n'a été trouvée entre les deux groupes lors des prétests.

Ensuite, la taille de notre échantillon a pu empêcher de trouver des différences significatives entre les deux groupes. Notre étude comptait 45 participants, mais un nombre plus important permettrait davantage d'observer les effets des activités sur les participants. De plus, la population ciblée lors de cette étude - les élèves participant à des programmes d'anglais intensif - ne correspond pas à un contexte de classe régulière en anglais L2 avec deux ou trois heures d'enseignement par semaine. D'autres recherches seraient donc nécessaires afin d'explorer les effets d'activités translinguistiques sur une population qui reçoit moins d'heures d'exposition à leur L2 ainsi que sur une population qui n'est pas choisie pour participer dans ce programme selon leurs résultats scolaires antérieurs, comme ce fut le cas avec l'un des groupes de notre étude.

Le nombre élevé de tests à effectuer afin d'obtenir des données en français et en anglais a pu également influencer les résultats puisqu'une charge cognitive importante était demandée pendant une longue période. Il a d'ailleurs été plus difficile de trouver des effets de la L2 sur la L1, les tests en français étant passés en dernier. Des études analysant les effets des activités translinguistiques en classe de L1 pourraient limiter ce biais et des études comparatives avec des classes régulières de français L1 pourraient apporter des informations supplémentaires sur le sujet. Aussi, plusieurs notions pourraient être ciblées dans les deux langues afin d'obtenir des données sur un enseignement translinguistique et non seulement sur des activités ou des notions isolées.

Finalement, comme la recherche se situait à la fois dans le domaine de l'enseignement de la L1 et dans le domaine de l'enseignement de la L2, les instruments utilisés ainsi que le traitement expérimental conçu peuvent être plus adaptés à un domaine de recherche que l'autre. Cette difficulté nous a démontré l'importance de faire des recherches chevauchant ces deux domaines qui ne partagent pas toujours les mêmes théories ou objectifs, mais qui s'influencent néanmoins.

5.4 Implications pédagogiques

Étant donné les résultats obtenus et la réponse donnée à notre première question de recherche, cette étude pourrait encourager des références à la L1 dans les classes d'anglais L2 en contextes d'apprentissage. Alors que ceci constitue une pratique peu courante de nos jours (Lightbown et Spada, 2000), nous avons trouvé que la capacité à juger de la grammaticalité des phrases contenant les notions à l'étude s'était

améliorée chez les élèves ayant expérimenté des activités translinguistiques comparativement aux élèves ayant seulement reçu un enseignement explicite de ces notions sans références à leur L1. Ainsi, davantage de liens entre le français et l'anglais pourraient être faits afin de stimuler l'apprentissage des langues chez les apprenants. Comme l'apprentissage des langues repose sur le développement des mêmes habiletés cognitives (Cummins, 1979; Netten et Germain, 2004c), une amélioration dans une langue pourrait également amener des effets positifs sur les autres langues apprises. Dans le même ordre d'idée, la collaboration entre les enseignants de L1 et de L2 pourrait être encouragée, les programmes ministériels de français L1 et d'anglais L2 possédant plusieurs points en commun (Mainella, 2013).

Avec les résultats obtenus et la réponse donnée à notre deuxième question de recherche, cette étude démontre que les élèves participant au programme d'anglais intensif, dans lequel une partie importante de l'année est consacré à l'apprentissage de l'anglais, ne voient pas leur compétence en français diminuer parce qu'ils apprennent une autre langue. Leur compétence à l'écrit reste stable malgré le peu d'exposition à leur L1 en contexte de classe, même dans un contexte où les élèves ne sont pas choisis comme celui d'un des groupes participant à l'étude. Ce résultat laisse croire que les critères de sélection utilisés dans certains programmes d'anglais intensif ne seraient pas nécessaires (Impériale, 2012) Aussi, tel que mentionné précédemment, une plus grande collaboration pourrait être mise en place entre les enseignants de français et d'anglais afin d'assurer le développement de compétences et de connaissances similaires dans les deux langues, particulièrement dans le cadre d'un programme d'anglais intensif où le temps consacré à l'enseignement de la L1 est réduit de près de moitié.

Dans ce chapitre, les résultats de notre recherche ont été discutés et mis en relation avec d'autres études afin de répondre à nos questions de recherche. Ensuite, les limites de notre étude ainsi que des pistes de recherches futures ont été avancées. Des implications pédagogiques possibles ont été proposées pour conclure.

CONCLUSION

Notre étude a été menée afin de déterminer s'il était possible d'utiliser des activités translinguistiques dans la classe de L2 pour améliorer la performance à l'écrit de la L1 et de la L2. Nous avons recruté 45 élèves francophones du primaire inscrits dans un programme d'anglais intensif pour participer à notre recherche. À partir de notions jugées problématiques chez les apprenants, soit la position et l'accord de l'adjectif dans le groupe nominal en anglais et en français, nous avons créé une séquence d'activités translinguistiques pour l'expérimenter auprès d'un groupe (n=25) tandis que l'autre groupe (n=20) a reçu un enseignement se rapportant à ces notions, mais sans que des liens avec leur L1 soit faits. Les participants ont été testés à trois reprises lors de prétests, de post-tests immédiats et de post-tests différés à l'aide de six tests que nous avons élaborés, trois en français ainsi que trois en anglais, afin de valider les effets des activités sur la capacité à juger de la grammaticalité des phrases contenant ces notions en anglais L2 et sur la production de ces notions en français L1 comme en anglais L2.

Les données amassées nous ont permis de conclure que les activités translinguistiques ont eu un effet significatif sur la capacité à juger de la grammaticalité de phrases contenant les notions ciblées en anglais L2. Contrairement au groupe-contrôle dont les performances sont restées stables après un enseignement explicite de ces notions en anglais, les élèves du groupe expérimental ont amélioré leur performance entre le prétest et le post-test immédiat en plus de conserver leurs acquis entre le post-test immédiat et le post-test différé. Malgré cette amélioration remarquée chez le groupe expérimental, des changements dans la production de ces notions n'ont pas été

remarqués. Tout comme le groupe-contrôle, les performances du groupe expérimental aux différentes passations des tests de production sont restées stables. Le court délai entre les tests ainsi que la durée et l'intensité du traitement expérimental ont pu être insuffisants pour amener une amélioration dans la production des élèves. Ceci pourrait également expliquer l'absence de changements observée dans les performances des élèves des deux groupes en français L1. Les références au français étaient d'ailleurs peu nombreuses et pourraient aussi justifier le manque d'améliorations chez le groupe expérimental tout comme le nombre élevé de tests à passer. Nous pouvons cependant noter que les apprenants des deux groupes ont réussi à conserver leurs acquis de leur L1, même sans enseignement du français pendant plusieurs mois.

Avec ces résultats, nous croyons qu'un enseignement intégrant des comparaisons entre les langues constitue une piste intéressante pour améliorer la capacité à juger de la grammaticalité de certaines notions plus problématiques. Ainsi, davantage de liens entre la L1 et la L2 des apprenants pourraient être faits afin de stimuler l'apprentissage des langues. Cette recherche pourrait également encourager les enseignants de différentes langues à collaborer davantage dans l'enseignement de mêmes notions. De plus, nous avons constaté que la compétence en français L1 des élèves participant à un programme d'anglais intensif ne se détériorait pas malgré le temps consacré à l'apprentissage d'une autre langue. Certaines appréhensions face à ce programme ne seraient donc pas fondées et des critères de sélection mis en place dans certains établissements ne seraient ainsi pas justifiés.

Suite à notre étude, il serait intéressant que d'autres recherches soient menées pour valider les effets d'activités translinguistiques auprès d'un plus grand nombre de

participants et dans différents contextes scolaires tels que des classes de L1 et des classes régulières de L2. Il serait aussi pertinent d'encourager des recherches ciblant un enseignement translinguistique de plusieurs notions et utilisant des instruments de mesure mieux adaptés pour évaluer les effets sur la production des apprenants. Ceci permettrait alors de faire un portrait plus juste des effets de ce type d'activités dans l'apprentissage des langues.

ANNEXE A
CORPUS DE PHRASES: ACTIVITÉ 1

A	B
My <u>little sister</u> is a witch.	My <u>brother older</u> is a wizard.
Do you have <u>magic powers</u> ?	Do you have <u>power magic</u> ?
The cat is running after the <u>hairy spider</u> .	The bat is flying in the <u>night dark</u> .
A <u>young wizard</u> needs a broom.	A <u>wizard old</u> doesn't need a wand.
The <u>black cat</u> is looking for a snack.	A frog is jumping into the <u>lake icy</u> .
<u>Scary ghosts</u> are sleeping in <u>haunted houses</u> .	In the <u>forest enchanted</u> , two skeletons are walking.

ANNEXE B
PHRASES À CLASSER: ACTIVITÉ 1

The witch has a lot of brown cauldrons.
The scary ghost is frightening every kid.
Bats monstrous are flying above us.
Your beautiful costume is shining in the dark.
Is this a skeleton real?
The vampire friendly is talking with his neighbours.
Harry Potter has a owl white.
Do you have a big pumpkin at your home?
It is not a cool mummy.
I cannot find my spider hairy.

ANNEXE C

PLANCHE DE JEU GUESS WHO!: ACTIVITÉ 2



ANNEXE D

DICTOGLOSS ET QUESTIONS DE COMPRÉHENSION: ACTIVITÉ 3

Texte:

Every day, Tom wakes up to the horrible sound of his alarm clock. The young wizard carefully makes his bed and then gets dressed for primary school. As he packs his heavy schoolbag, Tom talks to his tiny spiders to find out what magical things happened during the night. He goes into the kitchen to prepare a delicious breakfast. There, the little boy always listens to the radio while he eats his pumpkin muffins. When he is finished, he brushes his sharp teeth with pumpkin juice. After, he says goodbye to his old cat Timy and takes his magical broom to go to school. When he arrives at school, he meets his best friends near the huge oak tree and they chat happily until the bell rings. Tom walks slowly to the east wing of the school for his first classes.

Questions de compréhension:

- 1) Which creatures are talking with Tom in the morning? (tiny spiders)
- 2) Where does Tom meet his best friends? (near the huge oak tree).
- 3) Where is Tom? (At his house, at school)
- 4) Is it a special day for Tom? (no)

ANNEXE E

IMAGES DU JEU DES DIFFÉRENCES: ACTIVITÉ 4

Images de Judith Rohlf



ANNEXE F

TÂCHE DE CORRECTION D'ERREURS: ACTIVITÉ 5

601 Beautiful Mistakes

- 1) Miss Fannie cook cookies every night and she give a cookies to everybody.
- 2) I will talk about my plant for Christmas.
- 3) After, we will open our gift.
- 4) And you, what is your plans for Christmas?
- 5) There are many papers packaging to unwrap.
- 6) I hope you will have like 1 millions suscribers.
- 7) In class, we do some activity's for Christmas : some people write some Christmas letter's and others give them to the persons.
- 8) I will like to have a gift card Ardene and a things for my bedroom.
- 9) We eat turkey, meat balls stew and some appetizer.
- 10) I can celebrate 3 time during the holidays with my two sister.
- 11) What you want for Christmas? What you do during the holidays?
- 12) On the 24th december, we will open ours gifts.
- 13) He is one and a half years old.
- 14) I like to do guns fight with my brother.
- 15) We play at different activity during the dinner.
- 16) I will have four Christmas party this year.
- 17) Miss Fannie do cookies and put a song every mornings after recess.

ANNEXE G

IMAGES POUR LES TESTS DE CRÉATION DE TITRES

Pour chaque image, tu devras inventer un titre en anglais

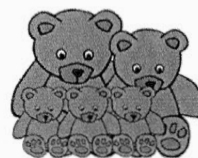
Pour chaque image, tu devras inventer un titre en anglais

Exemples:



an old house a beautiful house a nice house

Exemples:



many brown bears cute bears a lot of small bears

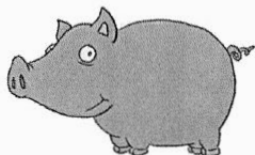
Pour chaque image, tu devras inventer un titre en anglais

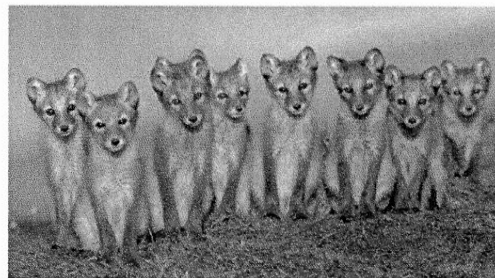
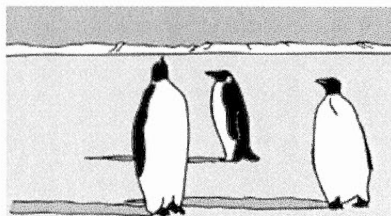
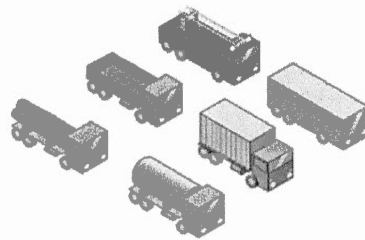
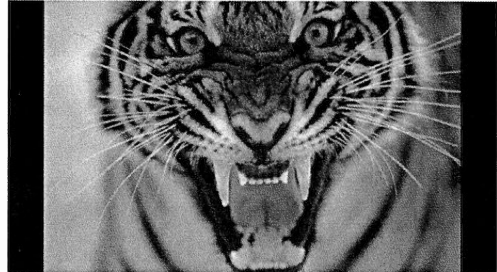
Exemples:

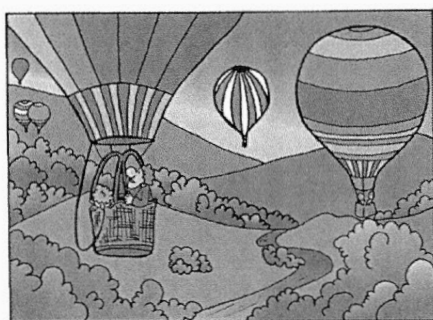


happy people smiling people laughing men and women

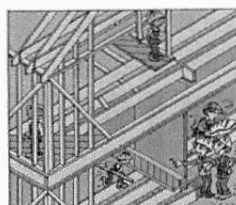
À ton tour!







Pour chaque image, tu devras inventer un titre en français
Exemples:



des travailleurs occupés des travailleurs énergiques

Pour chaque image, tu devras inventer un titre en français
Exemples:



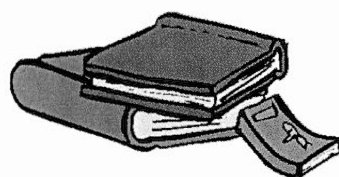
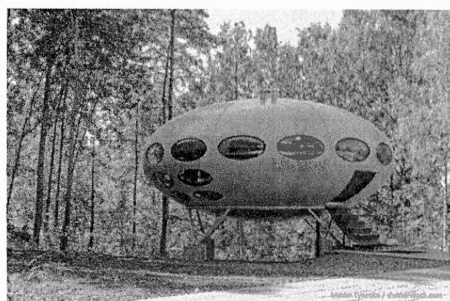
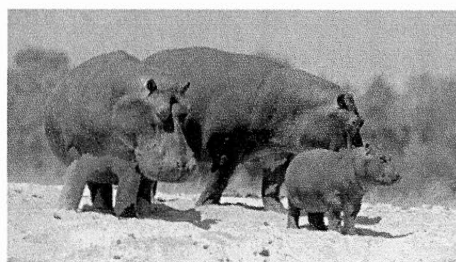
un paresseux souriant un paresseux adorable

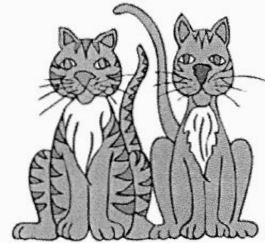
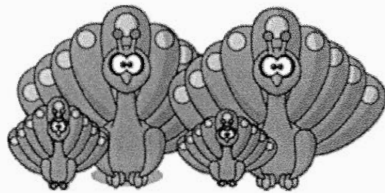
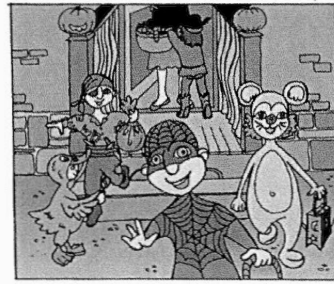
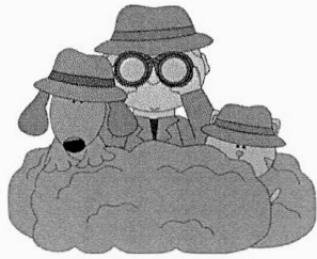
Pour chaque image, tu devras inventer un titre en français
Exemples:



le poussin jaune un poussin grassouillet

À ton tour!





ANNEXE H
TEST DE JUGEMENT DE GRAMMATICALITÉ

Nom: _____

- 1) Lis les phrases suivantes.
- 2) Pour chaque phrase, indique si elle est correcte ou non en encerclant ton choix.
- 3) Si la phrase est correcte, passe à la suivante.
- 4) Si la phrase est incorrecte, corrige le ou les erreur(s) en barrant le ou les mot(s) et en le ou les réécrivant sans fautes au-dessus. Puis, passe à la phrase suivante.

Exemple: eat
The cats ~~eats~~ little mice.

correcte

incorrecte

- A. In the zoo, there is many animals to see.

correcte

incorrecte

- B. Two cute baby bears are eating fish.

correcte

incorrecte

- C. The beautifuls penguins are sliding on the ice.

correcte

incorrecte

- D. A rabbit is jumping on the grass green.

correcte

incorrecte

- E. Larges frogs are jumping in the river.

correcte

incorrecte

- F. The tall giraffe are looking at the people small.

correcte

incorrecte

G. The bats are sleeping under the leaves of a tree giant.

correcte incorrecte

H. Some hungry tigers doesn't sleeping, they are hunting.

correcte incorrecte

I. Since 11 o'clock, the seal has been doing a show.

correcte incorrecte

J. Two intelligent dolphin are playing in the show too.

correcte incorrecte

K. One lazy pandas prefers to hide in the trees.

correcte incorrecte

L. The aggressive lions are fighting with coyotes in a dark corner.

correcte incorrecte

M. A funny monkey is playing with three littles spider.

correcte incorrecte

N. The ducks giant are swimming in the pond.

correcte incorrecte

O. The whale does not in the zoo because it's too big for the aquarium.

correcte incorrecte

P. An old camel is walking under the sun.

correcte incorrecte

Q. The news crocodiles are eating insects.

correcte incorrecte

R. A group of elephants greys is rolling in the mud to stay cold.

correcte incorrecte

S. A zebra wild is running so fast to escape from a lynx.

correcte incorrecte

T. The terrible shark are looking for some food.

correcte incorrecte

U. That's why the octopus smart is hiding behind a boats.

correcte incorrecte

V. A young koala is sleeping in a tree.

correcte incorrecte

W. Bright parrots are repeating every words of kids impolites.

correcte incorrecte

X. The only kangaroo is trying to fit in a group of strange elephant.

correcte incorrecte

Y. Annoying owls are flying over an fast ostrich.

correcte incorrecte

ANNEXE I
DICTÉE

Des héros gourmands

Paul et Léo, deux héros peu anxieux, dégustaient chaque matin de délicieuses pâtisseries ainsi que des tartes soufflées. Le midi, ils s'en resservaient avec une énorme quantité de limonade sucrée. Au souper, les deux malheureux mangeaient un gigantesque pâté aux trois fromages bleus. Parfois, lors d'une nuit glacée, ils se réveillaient pour avaler des crêpes françaises et des tartines chocolatées. Un jour, à l'heure des exercices quotidiens, Léo était souffrant. Un savoureux dessert lui avait donné des gaz extrêmement gênants et de fortes pressions à l'estomac. Le célèbre héros n'avait plus la force nécessaire pour éloigner les menaces comme avant.

ANNEXE J
RÉDACTIONS

Nom: _____

Écris en **français** un texte descriptif d'environ 200 mots sur un animal de ton choix.

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There is no handwriting or other markings on the paper.

This image shows a single page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

This image shows a single page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a single page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Écris en **anglais** un texte descriptif d'au moins 10 lignes sur un animal de ton choix.

This image shows a single page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENVOYÉ AUX PARENTS

UQÀM | **Département de didactique des langues**
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Chers parents,

Je suis Fannie St-Yves, enseignante au primaire ainsi qu'enseignante d'anglais langue seconde à la commission scolaire des Samares. Je suis également étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal. Dans le cadre de mon travail et de mes études, je m'intéresse aux activités qui amènent les élèves à comparer le français et l'anglais (par exemple, le fait qu'en anglais, le /h/ dans *hospital* est prononcé, mais en français, le /h/ dans *hôpital* est muet). Pour mon projet de mémoire, je désire mener une recherche sur les effets que des activités comparant le français et l'anglais peuvent avoir sur la performance en écriture des élèves, tant en français qu'en anglais. La classe de votre enfant a été ciblée pour participer à cette étude.

Le formulaire ci-joint décrit plus en profondeur mon projet et la participation demandée à votre enfant lors de l'étude. Sa participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser qu'il y participe ou le retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous avez des questions, vous pouvez me joindre avec les coordonnées ci-dessous.

Fannie St-Yves

styves.fannie@uqam.ca

Merci beaucoup de votre attention.

Fannie St-Yves

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Des activités translinguistiques dans la classe d'anglais langue seconde: des effets sur la performance à l'écrit en anglais et en français langue première?

Étudiant-chercheur

Fannie St-Yves, étudiante à la maîtrise en didactique des langues
styves.fannie@uqam.ca

Direction de recherche

Philippa Bell
Université du Québec à Montréal, département de didactique des langues
bell.philippa@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons d'autoriser la participation de votre enfant à un projet de recherche se déroulant en classe. Avant d'accepter sa participation à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent et en discuter avec votre enfant.

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 au besoin.

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.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet vise à vérifier les effets d'un enseignement comparant une notion de grammaire dans deux langues sur la compétence à l'écrit en français langue première et en anglais langue seconde. Pendant quatre semaines, deux groupes d'élèves de sixième année participant à un programme d'anglais intensif expérimenteront des activités de grammaire dans leur classe d'anglais. Ces activités seront semblables à celles que les élèves vivent déjà dans la classe d'anglais intensif. Afin de vérifier les effets des

activités dans les deux langues, la performance des élèves à l'écrit sera évaluée en français et en anglais.

Objectif du projet:

Déterminer s'il est possible d'utiliser des activités translinguistiques (comparant le français et l'anglais) dans la classe de langue seconde afin d'améliorer la performance à l'écrit en français langue première et en anglais langue seconde.

Nature et durée de la participation de votre enfant

Toutes les activités se dérouleront dans la classe d'anglais de votre enfant et seront intégrées dans son horaire habituel. À raison d'une activité par semaine pour quatre semaines consécutives, votre enfant expérimentera des activités sur une notion de grammaire en anglais. Ces activités présenteront la notion et exigeront de l'utiliser dans des activités de communication similaires à celles que votre enfant vit déjà dans sa classe. Les activités demanderont aux participants de travailler avec tout le groupe-classe ainsi qu'en équipe de deux et seront d'une durée variant entre vingt minutes et une heure.

Pour évaluer la performance à l'écrit des participants, ceux-ci réaliseront deux tests individuellement, une courte production écrite ainsi qu'une tâche de correction d'erreurs. Les tests seront tant en français qu'en anglais. Ces tests seront passés une semaine avant les activités, la semaine de la dernière activité et quatre semaines après les activités. Afin de vérifier l'effet des activités comparant les deux langues, l'un des deux groupes expérimentera les activités en comparant les deux langues alors que l'autre groupe réalisera les activités en faisant uniquement référence à l'anglais. Les participants de ce groupe auront alors un enseignement de la notion grammaticale en anglais et en français ainsi qu'un possible effet sur la compétence à l'écrit en anglais et en français. Il faut mentionner que les résultats de cette étude ne seront pas pris en compte dans l'évaluation de votre enfant en français langue première ou en anglais langue seconde pour l'un des bulletins.

Même si votre enfant est dans la classe de la chercheuse, Fannie St-Yves, enseignante d'anglais langue seconde, la participation de votre enfant à cette étude est sur une base volontaire. Il n'y a aucune obligation de votre part. Le refus de participer à l'étude n'entraîne aucune répercussion pour votre enfant. En cas de refus, votre enfant participera aux activités normalement prévues en classe, mais ses travaux seront déchetés le jour même et ne seront pas utilisés dans l'étude.

Avantages liés à la participation

Vous et votre enfant ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude outre les possibles effets positifs sur la compétence à l'écrit de votre enfant. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science en permettant de vérifier les effets qu'un enseignement comparant deux langues pourraient avoir sur la compétence à l'écrit.

Risques liés à la participation

Il est possible que les participants ressentent de l'anxiété lors de la réalisation des tâches d'évaluation. Avant les tâches d'évaluation, il sera rappelé aux élèves que ces tâches ne sont pas comptabilisées pour leurs bulletins et qu'ils sont en mesure de se retirer en tout temps. L'enseignant(e) de chaque groupe peut intervenir dans un premier temps pour calmer l'anxiété des élèves, puis le/la TES (techniciens en éducation spécialisée) peut également intervenir au besoin.

Confidentialité

Afin de conserver l'anonymat des participants, un pseudonyme alphanumérique sera attribué à chaque participant. Les données de l'étude seront conservées dans un classeur verrouillé ainsi que dans un fichier protégé par un mot de passe sur l'ordinateur de la chercheuse, la seule personne à avoir accès aux données. L'ensemble des documents seront détruits cinq ans après la dernière publication.

Participation volontaire et retrait

La participation de votre enfant est entièrement libre et volontaire. Même si les activités seront effectuées dans le cadre habituel de la classe, vous pouvez refuser que les données qui le concernent soient utilisées dans l'étude en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de le retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la chercheuse, Fannie St-Yves, verbalement ou par écrit; toutes les données le concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Direction de recherche

Philippa Bell
Université du Québec à Montréal, département de didactique des langues
514-987-3000, poste 5501
bell.philippa@uqam.ca

Étudiant-chercheur

Fannie St-Yves, étudiante à la maîtrise en didactique des langues
450-917-0615
styves.fannie@uqam.ca

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : Véronique Covanti, coordonnatrice du CERPE pour la Faculté des sciences de l'éducation par téléphone au 514-987-3000, poste 3359 ou par courriel : cerpe3@uqam.ca

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

UQÀM | **Département de didactique des langues**
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je (l'enfant) accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Prénom Nom

Signature

Je (le parent) accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Je peux le retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Prénom Nom

Signature

Date

Une copie signée de ce formulaire d'informations et de consentement doit m'être remise.

Consentement pour l'utilisation des données à d'autres fins de recherche

Je (le parent) accepte volontairement que des données de cette étude soient utilisées pour d'autres projets de recherche dans lesquels l'anonymat de mon enfant sera toujours conservé. Je comprends que les données seront détruites 5 ans après la dernière publication et je comprends que je peux retirer ce consentement à tout moment en écrivant à l'étudiant-chercheur ou à sa direction.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;
- (b) (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

**Si vous désirez recevoir un résumé des résultats de la recherche,
veuillez indiquer vos coordonnées:**

Prénom Nom

Adresse courriel ou adresse résidentiel

RÉFÉRENCES

- Ammar, A. *et al.* (2010). Awareness of L1/L2 differences: does it matter? *Language Awareness*, 19(2), 129–146. <http://doi.org/10.1080/09658411003746612>
- Armand, F. *et al.* (2004). *Pour éveiller à la diversité linguistique: Le projet Élodil*. Québec français, 132, 54-57. Récupéré de: https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/EAL/Articles-professionnelles/armand-maraillet-beck-et-al-2004-pour-eveiller.pdf
- Bell, P. *et al.* (2013). *Est-ce que le programme d'anglais intensif nuit à la maîtrise du français ? Of course not!*. Québec français, 170, 90–92. Récupéré de: <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2013-n170-qf0918/70521ac.pdf>
- Boivin, M. et Pinsonneault, R. (2018). *Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite*. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70. <https://doi.org/10.7202/1050810ar>
- Bournot-Trites, M. et Tellowitz, U. (2012). *Report of Current Research on the Effects of Second Language Learning on First Language Literacy Skills*. Halifax: Atlantic Provinces Educational Foundation, Récupéré de: <https://www.acpi.ca/documents/report.pdf>
- Boyer, P. *et al.* (2016). *Relation entre le biais d'autoévaluation de compétence des élèves en orthographe grammaticale et leur performance*. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 39–60. <https://doi.org/10.7202/1036893ar>
- Brindamour, M. (2001). *Les dictées oranges - 6e année*. Québec, Canada: Marcel Didier.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010b). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire. Premiers résultats de l'enquête ÉLEF. Québec Français, 156, 66–67. Récupéré de: <https://www-erudit-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/fr/revues/qf/2010-n156-qf1502914/61417ac.pdf>

Cogis, D. et Leblay, C. (2010). *D'une version du texte à l'autre: aperçus sur la morphographie du nombre et sa révision en production verbale écrite*. Synergies Pays Scandinaves, 5, 65-80. Récupéré de <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves5/daniele.pdf>

Collins, L. et al. (1999). *Time and the Distribution of Time in L2 Instruction*. TESOL Quartely, 33(4), 655-680. <https://doi.org/10.2307/3587881>

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *L'amélioration de l'anglais, langue seconde, au primaire: un équilibre à trouver*. [Document PDF]. Québec: Le Conseil. Récupéré de: <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0485.pdf>

Cook, V. (1997b). *Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research*. Revista Canaria de Estudios Ingleses, 34, 35-49. Récupéré de :<http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/MonolingualBias.htm>

Cummins, J. (1979). *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. Review of Educational Research, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.2307/1169960>

Dault, C. (2017). *Comparer pour mieux comprendre: Perception d'étudiants et d'enseignants d'une approche interlangagière en langue seconde*. (Mémoire de maîtrise). Université Concordia. Récupéré de Spectrum, l'archive de publications électronique de l'Université Concordia: <https://spectrum.library.concordia.ca/982100/>

Eckman, F. (2004). *From Phonemic Differences to Constraint Rankings: Research on Second Language Phonology*. SSLA, 26, 513-549. <https://doi.org/10.1017/S027226310404001X>

Éducation et Enseignement supérieur [s.d.]. *Résultats aux épreuves uniques*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/references/examens-et-epreuves/>

Ellis, R. (2006). *Current Issues in the Teaching of Grammar : An SLA Perspective*. Tesol Quarterly, 40(1), 83-107. <https://doi.org/10.2307/40264512>

Ellis, R. et al. (2009). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Ellis, R. et Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London, UK: Routledge.
- Fayol, M. et al. (2006). *Disentangling the impact of semantic and formal factors in the acquisition of number inflections: Noun, adjective and verb agreement in written French*. *Reading and Writing*, 19(7), 717-736. <https://doi.org/10.1007/s11145-005-1371-7>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3e édition). London, UK: SAGE Publications.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec: Guérin.
- Geoffre, T. (2014). *Vers le contrôle orthographique d'élèves de cycle 3 de l'école primaire: quels outils didactiques?*. *Lidil*, 49, 93-113. Récupéré de : <http://lidil.revues.org/3468>
- Geoffre, T. et Brissaud, C. (2010). *L'accord sujet-verbe: acquis en fin d'école primaire, vraiment?*. SHS Web of Conferences: Congrès Mondial de Linguistique Française 2012, 1, 287-306, <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100196>
- Germain, C. et al. (2004). *Intensive French and Intensive English: Similarities and Differences*. *The Canadian Modern Language Review*, 60(3), 409-430. Récupéré de : <http://utpjournals.metapress.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/content/0766382g8474u943/?p=76a2ffe1a749466cb99a1f8f5ecc12f5&pi=10>
- Horst, M. et al. (2010). *First and second language knowledge in the language classroom*. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 331-349. <http://doi.org/10.1177/1367006910367848>
- Imperiale, A. (2012). *Students with Exceptionalities Learning a Second Language: A Case Study of Three Children's Experiences in Quebec's Intensive ESL Course*. (Mémoire de maîtrise). Université Concordia. Récupéré de Spectrum, l'archive de publications électronique de l'Université Concordia: <https://spectrum.library.concordia.ca/979064/>

Jarvis, S., et Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge. Keskcs (1998)

Keskcs, I. (1998). *The state of L1 knowledge in foreign language learners*. Word, 49(3), 321-340, <https://doi.org/10.1080/00437956.1998.11432476>

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

Krashen, S. et Terrell, T. (1982). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward: Alemany Press.

Kupferberg, I. et Olshtain, E. (1996). *Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms*. Language Awareness, 5(3-4), 149-165, <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.1996.9959904>

Kupferberg, I. (1999). The Cognitive Turn of Contrastive Analysis : Empirical Evidence. Language Awareness, 8(3-4), 210-222. <http://doi.org/10.1080/09658419908667130>

Larsen-Freeman, D. et Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3e édition). Oxford: Oxford University Press.

Laufer, B. et Girsay, N. (2008). *Form-focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: A Case for Contrastive Analysis and Translation*. Applied Linguistics, 29(4), 694-716, <https://doi.org/10.1093/applin/amn018>

Lefrançois, P. (2009). *Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire*. Repères, 39, [En ligne], <https://doi.org/10.4000/reperes.846>

Lightbown, P. (1985). *Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching*. Applied Linguistics, 6(2), <https://doi.org/10.1093/applin/6.2.173>

Lightbown, P. et Spada, N. (2000). Do They Know What They're Doing? L2 Learners' Awareness of L1 Influence. Language Awareness, 9(4), 198-217. <http://doi.org/10.1080/09658410008667146>

Lightbown, P. et Spada, N. (1997). *Learning English as a second language in a special school in Québec*. The Canadian Modern Language Review, 53(2), <https://doi.org/10.3138/cmlr.53.2.315>

Lyster, R. et al. (2009). *Linking languages through a bilingual read-aloud project*. *Language Awareness*, 18(3-4), 366–383. <http://doi.org/10.1080/09658410903197322>

Mainella, M. (2013). *Pedagogical Implications of Cross-Linguistic Awareness-Raising: An Exploratory Study*. (Mémoire de maîtrise). Université Concordia. Récupéré de Spectrum, l'archive de publications électronique de l'Université Concordia: <https://spectrum.library.concordia.ca/977068/>

Ministère de l'Éducation (2002). *Focus on Form: A handbook on how to deal with grammar for elementary-level English as a Second-Language teachers*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de: https://eslinsight.qc.ca/IMG/pdf/Focus_on_Form.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport (2012). *Précisions sur la grille d'évaluation: Français, langue d'enseignement - Fin du troisième cycle du primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Indices de défavorisation des écoles publiques, 2016-2017: Écoles primaires et secondaires*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de: <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>

Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle: La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaetan Morin Éditeur.

Nadeau, M. et Fisher, C. (2009). *Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Résultats d'élèves de 6e année du primaire*, dans *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* sous la dir. de J. Dolz et C. Simard. Québec: Les presses de l'Université Laval, 209-229.

- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). *Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences?* Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language & Literature, 4(4), 1-31. <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.446>
- Netten, J. et Germain, C. (2000). *Transdisciplinary approach and intensity in second language learning/teaching*. Canadian Journal of Applied Linguistics, 3(1-2). Récupéré de: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19827>
- Netten, J. et al. (2002). *L'apprentissage intensif du français*. Recherche subventionnée par Patrimoine Canadien, programme de perfectionnement linguistique. Récupéré de: <http://francaisintensif.ca/media/edu-20-page-titre-rapfinal-juin02.pdf>
- Netten, J. et Germain, C. (2004). *Theoretical and Research Foundations of Intensive French*. The Canadian Modern Language Review, 60(3), 275-294. Récupéré de: <http://utpjournals.metapress.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/content/gl36486r1n650266/?p=e3e4194b52e247deb7106ce62cbaaf6e&pi=3>
- Netten, J. et Germain, C. (2004c). *Developing the curriculum for Intensive French*. Modern Language Review, 60, 295-308. Récupéré de: http://www.mmecarr.ca/ICF/ICF_PDFs/Curriculum3.pdf
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Pavlenko, A. (2000). *L2 Influence on L1 Late Bilingualism*. Issues in Applied Linguistics, 11(2), 175-205. Récupéré de: <https://escholarship.org/uc/item/7gs944m5>
- Plonsky, L. et Oswald, F. (2014). *How Big is 'Big'? Interpreting Effect Sizes in L2 Research*. Language Learning, 64(4), 879-912. <https://doi.org/10.1111/lang.12079>
- Renou, J. (2000). *Learner Accuracy and Learner Performance: The Quest for a Link*. Foreign Language Annals, 33(2), 168-180. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb00909.x>
- Riegel, M. et al. (2009). *Grammaire méthodique du français* (4e édition). Paris, France: Presses Universitaires de France.

Scheffler, P. et Cinciata, M. (2011). *Explicit grammar rules and L2 acquisition*. *ELT Journal*, 65(1), 13-23. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq019>

Sheen, R. (1996). *The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching and learning a foreign language*. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 34(3), 183-197. Récupéré de: <https://www.deepdyve.com/lp/degruyter/the-advantage-of-exploiting-contrastive-analysis-in-teaching-and-HHuHNcGItC>

Simard, D. et French, L. (2011). *Lien entre l'objet des verbalisations langagières d'élèves de sixième année du primaire et leurs productions écrites en anglais langue seconde*. *La Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 1, 86-103. Récupéré de: https://www.researchgate.net/publication/272479992_Lien_entre_1%27objet_des_verbalisations_langagieres_d%27eleves_de_sixieme_annee_du_primaire_et_leurs_productions_ecrites_en_anglais_langue_seconde

Simard, D. et Wong, W. (2004). *Language Awareness and Its Multiple Possibilities for the L2 Classroom*. *Foreign Language Annals*, 37(1), 96-110. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02177.x>

Spada, N. et Lightbown, P. (1989). *Intensive ESL Programmes in Quebec Primary Schools*. *TESL Canada Journal*, 7(1), 11-32. <https://doi.org/10.18806/tesl.v7i1.557>

Spada, N. et Lightbown, P. (1999). *Instruction, First Language Influence, and Developmental Readiness in Second Language Acquisition*. *The Modern Language Journal*, 83(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00002>

Spivey, M. et Marian, V. (1999). *Cross Talk Between Native and Second Languages: Partial Activation of an Irrelevant Lexicon*. *Psychological Society*, 10(3), 281-284. <https://doi.org/10.1111%2F1467-9280.00151>

Swain, M. et Lapkin, S. (2000). *Task-based second language learning: the uses of the first language*. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274. <http://doi.org/10.1191/136216800125087>

Thévenin, M.-G. et al. (1999). *L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français*. *Revue française de pédagogie*, 126, 39-52. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1093>

Trahey, M. (1996). *Positive evidence in second language acquisition: some long-term effects*. *Second Language Research*, 12(2), 111-139. Récupéré de: <https://www.jstor.org/stable/43104509>

Van Hell, J. et Dijkstra, T. (2002). *Foreign language knowledge can influence native language performance in exclusively native contexts*. *Psychonomic Bulletin and Review*, 9(4), 780-789, <https://doi.org/10.3758/BF03196335>

Vandal, B. (2008). *40 dictées pour réussir en français*. Montréal: Pearson Erpi.

Vincent, F. et Lefrançois, P. (2013). *L'opposition inductif / déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer*. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 39(3), 471-490. <http://doi.org/10.7202/1026309ar>

White, J. (1991). *Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom*. *Second Language Research*, 7(2), 133-161. Récupéré de: https://www.jstor.org/stable/43104427?seq=1#page_scan_tab_contents

White, J. et al. (2010). *Is Cognate Pattern Instruction in Late Childhood Teachable and Useful?* Communication donnée au congrès de l'American Association of Applied Linguistics (AAAL), Atlanta.

White, J. et Horst, M. (2012). *Cognate awareness-raising in late childhood: teachable and useful*. *Language Awareness*, 21(1-2), 181-196. <http://doi.org/10.1080/09658416.2011.639885>