

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RÉACTIVITÉ AUX SACRES DU FRANÇAIS QUÉBÉCOIS CHEZ LES BILINGUES
TARDIFS ESPAGNOL-FRANÇAIS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR

MARC-ANTOINE PAUL

DÉCEMBRE 2024

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.12-2023). 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.»

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	8
2.1 Notions et signification du bilinguisme.....	8
2.2 Émotions.....	10
2.2.1 Émotions : définition.....	10
2.2.2 Approches théoriques des émotions.....	10
2.3 Catégories de mots émotionnels	12
2.3.1 Caractéristiques des mots émotionnels	12
2.3.2 Jurons et sacres : éléments de définitions	12
2.3.3 Bilingues tardifs et mots chargés émotionnellement.....	15
2.4 Relation entre l'attention sélective et les mots chargés émotionnellement.....	16
2.4.1 Attention sélective.....	16
2.4.2 Effet Stroop.....	17
2.4.3 Effet Stroop émotionnel.....	19
CHAPITRE III RECENSION DES ÉCRITS.....	22
3.1 L'effet Stroop émotionnel chez les bilingues précoces	22
3.1.1 Sutton, Altarriba, Gianico et Basnight-Brown (2007)	22
3.1.2 Grabovac et Pléh (2014)	23
3.2 Études sur l'attention et mots chargés émotionnellement chez les bilingues tardifs.....	24

3.2.1 Eilola, Havelka et Sharma (2007).....	24
3.2.2 Eilola et Havelka (2010).....	25
3.2.3 Winskel (2013).....	26
3.2.4 Fan, Xu, Wang, Xu, Yang et Lu (2018).....	27
3.2.5 Lizarazo Pereira, Roberts et Tamayo (2023)	28
3.3 Synthèse des études recensées.....	29
3.3.1 Dimensions de la bilinguïté et effet Stroop émotionnel.....	32
3.3.2 Apport des jurons dans les études recensées.....	34
3.3.3 Comparaisons avec les locuteurs natifs	34
3.4 Questions de recherche.....	35
CHAPITRE IV MÉTHODE.....	37
4.1 Variables à l'étude.....	37
4.2 Participants	38
4.3 Instruments de mesure.....	39
4.3.1 Tâche de Stroop émotionnelle.....	40
4.3.2 Mesure de la compétence langagière	48
4.3.3 Questionnaire sociodémographique.....	49
4.4 Déroulement de la collecte de données	51
4.4.1 Mise à l'essai des instruments de mesure	51
4.4.2 Recrutement des participants	51
4.4.3 Procédure générale.....	52
4.4.4 Procédure de passation des épreuves	53
4.5 Dépouillement et codification des données.....	55
4.5.1 Tâche de Stroop émotionnelle.....	55
4.5.2 Mesure de compétence langagière	55
4.5.3 Questionnaire	57
4.6 Vérification et validation de la codification	57
4.6.1 Validation de la performance des groupes à l'épreuve de compétence langagière.....	57
4.6.2 Validation de la codification du questionnaire.....	58
4.7 Traitement et analyse des données.....	62

CHAPITRE V	ANALYSES DES DONNÉES	64
5.1	Analyses statistiques descriptives	64
5.1.1	Réactions évaluatives émotionnelles	65
5.1.2	Compétence langagière en français L2	67
5.1.3	Emploi de la L2.....	67
5.2	Analyses statistiques inférentielles	68
5.2.1	Analyse de régression multiple : réponse à la première question de recherche	69
5.2.2	ANOVA : réponse à la deuxième question de recherche	70
5.3	Analyses complémentaires	71
5.3.1	Corrélations entre les catégories de mots.....	72
5.3.2	ANOVAs pour les mots neutres, négatifs et positifs.....	73
5.3.3	Compétence en français	75
5.3.4	Effet du contexte d'acquisition	77
5.3.5	Régressions complémentaires	78
5.3.6	Religion.....	79
5.4	Synthèse des résultats	79
CHAPITRE VI	DISCUSSION DES RÉSULTATS	81
6.1	Réponses à mes questions de recherche	81
6.1.1	Réponse à la première question de recherche	82
6.1.2	Réponse à la deuxième question de recherche.....	83
6.2	Discussion au regard des études antérieures.....	83
6.2.1	Réactions évaluatives dans la L2 des bilingues tardifs.....	84
6.2.2	Comparaisons avec des locuteurs natifs	87
6.3	Implications pour la recherche	89
6.4	Pistes de recherches futures.....	90
CONCLUSION	92
ANNEXE A.....	94
ANNEXE B.....	97
ANNEXE C.....	102

ANNEXE C.1	103
ANNEXE C.2	104
ANNEXE C.3	105
ANNEXE C.4	106
ANNEXE D.....	107
ANNEXE D.1	108
ANNEXE D.2	111
ANNEXE E	113
ANNEXE E.1	114
ANNEXE E.2	118
RÉFÉRENCES.....	121

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements sont dédiés à ma directrice Daphnée Simard, professeure titulaire au Département de linguistique de l'UQAM. Son enthousiasme envers mon projet, la qualité impeccable de son encadrement et la justesse de ses commentaires à la suite des relectures ont grandement contribué à mettre sur pied mon mémoire. Merci beaucoup Daphnée!

Je remercie ensuite mes deux relecteurs, Michael Zuniga, professeur au Département de didactique de l'UQAM et Philip Comeau, professeur au Département de linguistique de l'UQAM. Vos suggestions et vos commentaires ont grandement contribué à réaliser ce mémoire. Je vous en suis très reconnaissant.

Mes remerciements vont également à Marine Le Mené Guigourès et Grégoire Winterstein, professeurs au Département de linguistique de l'UQAM. Ce mémoire est le fruit de longues réflexions issues de mon projet de fin de baccalauréat en linguistique supervisé par ces derniers. Votre ouverture et vos encouragements ont sincèrement permis de former les assises du présent mémoire.

Le développement de ce projet a pu bénéficier de l'aide de membres étudiants. Merci à Léa Beauchamp et Théo Blanchette, étudiants en enseignement de l'anglais langue seconde, d'avoir accepté de participer à la validation des traductions des items utilisés dans mon étude. J'aimerais aussi remercier des collègues de la maîtrise en linguistique, en commençant par Marilu De La O Isidro pour les relectures et corrections aux sections en espagnol de ma collecte de données. Je remercie ensuite Josiane Van Dorpe pour l'aide apportée lors de la programmation d'une de mes tâches expérimentales. Merci aussi à Abigaël Forest-Leblanc, Gabrielle Girard et Émile Carrier pour vos commentaires à la suite des mises à l'essai des collectes de données de mon mémoire.

Ce mémoire n'aurait pu progresser sans le soutien précieux de ma partenaire. Merci Rathuja de m'avoir accompagné tout au long de ce mémoire. Merci pour ton soutien constant et ta patience inconditionnelle.

Cette recherche a été financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Adaptation personnelle de la répartition congruent-incongruent des stimuli.....	19
4.1 Structure de présentation des items de la tâche de Stroop émotionnelle.....	48
4.2 Exemple du premier texte du test lacunaire de type c (Renaud, 2010).....	49
5.1 Temps de réaction aux sacres du français québécois d'après le groupe d'hispanophones et du groupe de francophones québécois.....	71
5.2 Temps de réaction aux catégories de mots d'après le groupe d'hispanophones et du groupe de francophones québécois.....	73
5.3 Temps de réaction aux catégories de mots d'après les groupes de compétence en français.....	75

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Synthèse des études de l'effet Stroop émotionnel chez les bilingues.....	30
4.1	Sommaire des caractéristiques des participants bilingues tardifs espagnol-français d'origine latino-américaine.....	39
4.2	Liste de mots utilisés pour la tâche de Stroop émotionnelle.....	43
4.3	Statistiques descriptives des catégories de mots d'après leur valence.....	43
4.4	Statistiques descriptives des catégories de mots d'après leur intensité.....	44
4.5	Statistiques descriptives des catégories de mots d'après leur niveau d'offensivité.....	45
4.6	Statistiques descriptives des catégories de mots d'après leur fréquence d'utilisation.....	45
4.7	Statistiques descriptives des catégories de mots d'après leur longueur orthographique.	46
4.8	Résultats des groupes d'hispanophones et de francophones au test de compétence langagière.....	56
4.9	Résultats des groupes d'après leur compétence langagière.....	56
4.10	Sommaire des scores à l'épreuve de compétence langagière d'après les groupes de compétences.....	58
4.11	Récapitulatifs des Alpha de Cronbach.....	58
4.12	Variance totale expliquée.....	60
4.13	Indice KMO et test de Bartlett.....	60
4.14	Matrice de structure après rotation <i>Varimax</i>	61
5.1	Erreurs commises lors de la tâche de Stroop émotionnelle.....	65
5.2	Résultats à la tâche de Stroop émotionnelle.....	66
5.3	Résultats du groupe d'hispanophones au test c.....	67
5.4	Résultat total du questionnaire d'emploi de la L2 des hispanophones.....	68

5.5	Résultats des deux facteurs du questionnaire d'emploi de la L2.....	68
5.6	Modèle détaillé de l'exposition à la L2.....	69
5.7	Modèle détaillé de la production et de la compétence de la L2.....	70
5.8	Corrélations de Pearson du groupe d'hispanophones entre les catégories de mots.....	72
5.9	Corrélations de Pearson du groupe de francophones entre les catégories de mots.....	72
5.10	Comparaisons multiples entre catégories de mots selon le groupe de participants.....	74
5.11	Comparaisons multiples des catégories de mots d'après le groupe de participants.....	76
5.12	Répartition des groupes de compétences selon leur contexte d'acquisition du français..	77
5.13	Modèle détaillé de la compétence en L2.....	78
5.14	Modèle détaillé de la production et de l'exposition à la L2.....	79

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

- L1 Langue première
- L2 Langue seconde

RÉSUMÉ

La réactivité émotionnelle des bilingues tardifs auprès des jurons et des mots négatifs de leur langue seconde (L2) a fait l'objet de plusieurs études en psycholinguistique. Parmi ces recherches, plusieurs ont mesuré le traitement émotionnel entre les langues des bilingues ou en comparaison aux locuteurs natifs de leur L2 (p. ex., Eilola et Havelka, 2010; Fan, Xu, Wang, Wu, Yang et Lu, 2018). Les résultats de ces recherches ont généralement montré que l'emploi fréquent de la L2 ainsi que la compétence langagière avancée en L2 avaient un effet sur le traitement cognitif des jurons en L2, de sorte que les réactions soient similaires à celles des locuteurs natifs, voire entre les langues des bilingues tardifs. Toutefois, la composition des groupes de participants de ces études illustre souvent un profil idéalisé du bilingue (Grosjean, 1997, 2015). De plus, peu de ces recherches ont évalué le traitement émotionnel des jurons (p. ex., Eilola et Havelka, 2010; Eilola, Havelka et Sharma, 2007) et peu ont établi des comparaisons avec les locuteurs natifs de la L2 correspondante (p. ex., Lizarazo Pereira, Roberts et Tamayo, 2023; Winskel, 2013). Ainsi, dans ce mémoire, j'ai observé le traitement émotionnel des sacres du français québécois entre un groupe de 27 bilingues tardifs espagnol-français et un groupe de 24 francophones locuteurs natifs du français québécois. Pour ce faire, j'ai mené une étude expérimentale au cours de laquelle ces participants ont effectué une tâche de Stroop émotionnelle. La liste de mots utilisés a été conçue en suivant la confection d'une méthode de base de données affectives (p. ex., Eilola et Havelka, 2007; Janschewitz, 2008). Celle-ci comprenait différents mots du français québécois, comme des mots négatifs, des mots positifs, des mots neutres et plus particulièrement des sacres. La compétence langagière en L2 a été mesurée à l'aide d'un test lacunaire de type c pour le français L2 (Renaud, 2010). Un questionnaire sur l'usage de la L2 que j'ai adapté d'Eilola et ses collaborateurs (2007) et de Li, Zhang, Yu et Zhao (2020) a permis de mesurer l'emploi et l'exposition à la L2 des bilingues tardifs espagnol-français. Diverses analyses statistiques inférentielles ont été effectuées sur les données collectées. Les résultats mettent de l'avant une différence significative entre les locuteurs non-natifs et les locuteurs natifs du français québécois en matière de réactivité aux sacres. Cette réactivité, au sein du groupe de bilingues tardifs espagnol-français, est également reliée à leur degré d'exposition au français québécois. De plus, des analyses complémentaires ont mis en évidence que les réactions aux mots négatifs étaient influencées par la compétence langagière en français L2. À ma connaissance, mon étude est la première à étudier les sacres du français québécois avec des outils expérimentaux, de même qu'à comparer leurs effets chez des locuteurs non-natifs du français québécois.

Mots-clés : bilinguisme, émotions en langue seconde, effet Stroop émotionnel, mots chargés émotionnellement, sacres du français québécois.

INTRODUCTION

Est-ce que les apprenants de langue seconde (désormais L2) traitent la charge émotionnelle des jurons de leur L2 de la même manière que les locuteurs natifs? Si oui, quels sont les facteurs qui mènent à un traitement émotionnel similaire? Ces questions ont suscité l'intérêt des chercheurs sur le bilinguisme (Dewaele, 2018), notamment en psycholinguistique (p. ex., Colbeck et Bowers, 2012; Räsänen et Pine, 2014). S'ils sont souvent associés à une décharge émotive dans la langue première (désormais L1) (Jay, 2009), en L2, les résultats des études ont mis en lumière que le traitement du contenu émotionnel des jurons pouvait varier en fonction de la compétence langagière et de l'emploi de la L2 au quotidien (p. ex., Imbault, Titone, Warriner et Kuperman, 2021). Une façon d'observer le traitement des mots émotionnels, y compris les jurons, consiste à examiner comment l'attention portée à l'exécution d'une tâche est affectée par les réactions que ces mots suscitent (p. ex., Bertels et Kolinsky, 2015; MacKay, Shafto, Taylor, Marian, Abrams et Dyer, 2004). Plusieurs études sur le bilinguisme ont eu recours à de telles méthodes (p. ex., Eilola et Havelka, 2010; Eilola, Havelka et Sharma, 2007). Dans mon mémoire, j'ai souhaité vérifier ce phénomène en l'appliquant aux sacres du français québécois. J'ai donc étudié la manière dont les bilingues espagnol-français issus de l'immigration latino-américaine traitent les sacres du français québécois tout en les comparant à des locuteurs natifs du français québécois, et ce, au moyen d'outils expérimentaux utilisés en psycholinguistique.

Ce mémoire est constitué de six chapitres. Dans le chapitre I, j'expose la problématique qui sous-tend le traitement émotionnel des jurons en L2. En plus d'aborder les implications et la pertinence d'une telle étude, je présente l'objet principal de ce mémoire, à savoir les sacres du français québécois. Je relie ensuite l'étude des sacres à la population cible de mon étude, soit les individus issus de l'immigration d'Amérique-Latine ayant le français québécois comme L2. Puis, je pose mon objectif de recherche à la lumière de ces considérations.

Le chapitre II, intitulé « Cadre conceptuel », expose les concepts clés de mon mémoire. Je présente d'abord une définition du bilinguisme et de ses différentes compositions pour ensuite parler des

émotions. Par la suite, j'explique le lien entre émotions et leur manifestation dans la langue. Je clos ce chapitre en définissant la relation entre processus cognitifs et mots véhiculant des émotions, comme les jurons.

Le chapitre III est consacré à une recension des écrits sur l'effet Stroop émotionnel chez les bilingues précoces et les bilingues tardifs. La présentation des études antérieures est suivie d'une synthèse et discussion des résultats de ces recherches. Je termine ce chapitre avec la formulation de deux questions de recherches.

Le chapitre IV contient une description des variables à l'étude, des participants, des instruments de mesure, du déroulement de la collecte de données, de la méthode de dépouillement et codification des données, de la vérification de la codification puis des méthodes d'analyse des données effectuée au chapitre V. Celui-ci est consacré à l'analyse des données obtenues. Les résultats des analyses descriptives, suivies des analyses inférentielles ainsi que d'analyses complémentaires sont présentés. Une brève synthèse des résultats clôt ce chapitre.

Dans le dernier chapitre, soit le sixième, j'offre des éléments de réponse à mes questions de recherche. J'y présente une discussion des résultats au regard des études antérieures. J'aborde également les implications de mon étude, puis je propose des pistes de recherche futures. Finalement, je résume les composantes principales de mon mémoire en guise de conclusion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Lors d'une entrevue radio, l'humoriste Adib Alkhalidey a émis le commentaire suivant : « J'aime ça, sacrer; ça résonne à l'intérieur de moi. Émotionnellement, il se passe quelque chose; ça me fait du bien. » (Alkhalidey, 2022).

En effet, qu'il s'agisse de locuteurs natifs, ou de *bilingues tardifs* ayant appris cette même langue plus tard dans la vie, émettre un juron permet une libération d'une tension émotionnelle (Jay, 2009). Cette sensation de ventilation émotionnelle associée aux *jurons*, soit des mots vulgaires, offensants, qui expriment un contenu émotionnel négatif, varie en fonction de la langue d'emploi pour jurer, qu'il s'agisse de la langue première (L1) ou la *langue seconde* (L2), langue autre que la L1 apprise bien souvent en contexte de classe après l'âge de 7 ans (Harris, Gleason et Ayçiçeği, 2006). En revanche, le ressenti émotionnel relié aux jurons a été rapporté comme étant plus fort dans la L1 et tendrait à s'amoinrir avec les langues apprises subséquentement (Dewaele, 2004b, 2010). Cette distanciation émotionnelle entre les langues des bilingues tardifs peut, entre autres, s'observer par des *réactions évaluatives*, à savoir une tendance automatique à porter beaucoup plus d'importance à des informations perçues comme socialement indésirables (Pratto et John, 1991) à l'égard des jurons au sein du *lexique mental*, défini comme un réseau d'information sur les mots et leurs formes de la langue. Les jurons, étant associés à un contenu émotionnel dont l'intensité varie de faible à forte et la valence de négative à positive, sont cognitivement distingués d'autres types de mots présents dans le lexique mental, tel que les mots neutres (p. ex., table, main) (Altarriba, 2014). Or, si l'apprentissage de l'impact des jurons se produit à travers nos expériences sociales et maturationnelles durant notre développement, nous pourrions nous attendre à ce qu'il y ait une différence entre locuteurs natifs et bilingues tardifs en matière de réactions évaluatives des jurons selon leurs langues (Harris et coll., 2006). Cette différence découle du fait que les locuteurs natifs

d'une langue donnée et les bilingues tardifs qui ont cette langue comme L2 apprennent les jurons dans des contextes d'acquisition différents.

En L1, la diversité de contextes dans lesquels les mots émotionnels sont rencontrés contribue à renforcer les réactions évaluatives dans le lexique mental : dès l'enfance, les locuteurs ont été exposés à plusieurs contextes émotionnels pour déjà avoir une connaissance des mots vulgaires qui est similaire à celle des adultes de leur L1 (p. ex., Jay et Jay, 2013; Jay, King et Duncan, 2006). Contrairement à la L2 des bilingues tardifs qui s'apprend souvent en contexte de classe, les jurons de la L1 apparaissent dans une variété de contextes plus diversifiée que les jurons de la L2. Il en résulte que la L2 est associée à un sentiment de détachement émotionnel puisque les réactions évaluatives aux jurons sont moins fortes qu'en L1 (p. ex., Colbeck et Bowers, 2012; Gawinkowska, Paradowski et Bilewicz, 2013; Mohammadi, 2020).

Cette constatation soulève des implications dans les contextes où les individus entrent en contact avec une nouvelle langue. Dans un contexte migratoire impliquant un contact de langues, tôt ou tard, les locuteurs non-natifs de la langue du milieu d'accueil se rendent compte du langage offensant, tel que les jurons, utilisés par les locuteurs natifs de ce milieu (voir les témoignages des travaux de Dewaele, 2010). Pour ne nommer que quelques exemples, les jurons sont utilisés dans divers médias oraux, comme à la télévision et à la radio (p. ex., Fitzgerald, 2007; Kaye et Sapolsky, 2009). Également à l'oral, les gens jurent dans des lieux publics qui requièrent normalement un certain degré de formalité et de politesse, comme sur les lieux de travail (p. ex., Baruch et Jenkins, 2007; Baruch, Prouska, Ollier-Malaterre et Bunk, 2017; Daly, Holmes, Newton et Stubbe, 2004; Debray, 2023) ou dans les institutions d'enseignement supérieur (p. ex., Beers-Fägerstein, 2012). En plus d'être présents à l'oral, les jurons sont employés sur les réseaux sociaux (p. ex., Ciftci, Gashi, Hoffmann, Bahr, Ilhan et Fietkiewicz, 2017; Feldman, Lian, Kosinski et Stillwell 2017; Kwon et Gruzd, 2017; Thelwall, 2008). Même si cette liste n'est pas exhaustive, il est intéressant de noter que les contextes nommés semblent faire partie intégrante du quotient. J'en déduis que les jurons sont présents dans l'environnement langagier de la L2.

La connaissance de ces termes chez une population immigrante est cruciale pour éviter les malentendus (Dewaele, 2010), notamment dans un environnement de contacts de langues. Qui plus

est, être capable de distinguer les mots émotionnels de la L2, tels que des jurons, est tout aussi important que celle de la connaissance grammaticale de ces mots. Dans la mesure où des locuteurs non natifs jurent dans la L2 en présence des locuteurs natifs, une utilisation erronée d'un juron de la L2 auprès de ces derniers peut avoir des effets indésirables tels qu'offenser des locuteurs natifs de la L2, une diminution de la qualité de la socialisation avec ces derniers et un sentiment d'insécurité (Dewaele, 2010). D'ailleurs, il a été rapporté que les bilingues tardifs seraient moins sensibles aux nuances d'emploi des jurons de la L2, comme quand, où et avec qui il est approprié de jurer (Jay et Janschewitz, 2008). De plus, des bilingues tardifs signalent utiliser les jurons de la L2 avec des locuteurs natifs, même sans comprendre leur charge émotionnelle (Dewaele, 2004a, 2004b). Il a aussi récemment souligné que les apprenants de L2 témoignent de l'intérêt envers les jurons de cette langue (Irwin, 2019). Il est donc pertinent de porter un regard sur ce phénomène, car en plus de pouvoir mener à des problèmes de communication, il répond à des intérêts témoignés par des apprenants de L2.

Nombreuses sont les études en psycholinguistique dont l'objectif était d'examiner la distance entre la réaction évaluative des jurons dans la L2 de bilingues tardifs et celle des locuteurs natifs de cette L2. Si les recherches ont montré que les *bilingues précoces*, qui ont acquis deux L1 en bas âge, traitent les émotions des jurons au même plan que les monolingues de chacune de ces langues (p. ex., Grabovac et Pléh, 2014; Sutton, Altarriba, Gianico et Basnight-Brown, 2007), celles portant sur des bilingues tardifs ont abouti à des constats différents. Certaines études ont avancé que les bilingues tardifs réagissaient à l'émotion des jurons de leur L2 au même niveau que les locuteurs natifs de cette L2 (p. ex., Eilola et Havelka, 2010; Eilola, Havelka et Sharma, 2007), alors que d'autres ont rapporté une réactivité différente (p. ex., Lizarazo Pereira, Roberts et Tamayo, 2023; Winkler, 2013). Toutefois, le profil des bilingues de ces études illustre l'*idéalis*ation du bilingue (Grosjean, 2015), c'est-à-dire que les participants ont une compétence avancée et une fréquence d'emploi élevé dans leurs deux langues.

Alors que les précédentes recherches en psycholinguistique se sont concentrées sur les réactions évaluatives des jurons chez différents groupes de bilingues, de telles observations à l'égard des bilingues tardifs issus de l'immigration québécoise semblent être une perspective inexplorée.

En français québécois, les sacres représentent un type de juron qui s'emploie pour communiquer un état émotionnel (p. ex., Dostie, 2015; Mercier, 1986; Vincent, 1982) (p. ex., *tabarnaque*). Une particularité des sacres du français québécois est qu'ils sont dépouillés de leur sens d'origine. En effet, bien que les sacres puissent leur origine dans le lexique du christianisme, ils ne représentent plus les objets auxquels ils faisaient jadis référence (p. ex., Bougaïeff, 1980; Paul, 2022; Robles Y Gayol, 2001). Cette relation qu'entretiennent les sacres avec l'Église soulève la question de savoir si les bilingues tardifs issus de l'immigration, particulièrement ceux dont la culture d'origine est encore proche du christianisme, réagissent différemment aux sacres du français québécois par rapport aux francophones québécois. À ma connaissance, en dépit des résultats rapportés par les études qui ont examiné les réactions évaluatives des jurons chez les bilingues, les réactions évaluatives des sacres du français québécois chez les bilingues tardifs espagnol-français d'origines latino-américaines établis à Montréal demeurent un sujet qui n'a pas encore été étudié.

À Montréal, entre 2011 et 2021, la population de la communauté immigrante originaire d'Amérique-Latine est passée de 67 155 à 82 550 personnes, ce qui correspond à une augmentation de 23% (Ville de Montréal, 2011, 2021). Il y a lieu de s'intéresser à ce groupe parce que parmi les minorités ethniques recensées par la Ville de Montréal, les Latino-Américains figurent au quatrième rang en ordre d'importance (Ville de Montréal, 2021). D'ailleurs, parmi les communautés ethniques issues de l'immigration recensée par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration du Québec, de 2016 à 2021, au Québec, les Latino-Américains figurent au troisième rang en termes d'importance (Armony, 2017; Gouvernement du Québec, 2023). De plus, il peut être pertinent de poser un regard sur les réactions évaluatives des sacres chez cette population, car près de 88% des Latino-Américains issus d'Amérique latine accordent une place importante à la religion chrétienne (Bell et Sahgal, 2014).

Dans ce mémoire, je propose d'examiner si les réactions évaluatives des sacres du français québécois des bilingues tardifs espagnol-français d'origines latino-américaines ayant des compétences en français L2 et des degrés d'emploi de la L2 distincts diffèrent des réactions évaluatives des locuteurs natifs du français québécois. À ma connaissance, aucune étude n'a

examiné ce sujet.¹ Les recherches sur les sacres ont plutôt porté sur la manifestation des sacres dans le vernaculaire des francophones québécois (p. ex., Blanchet, 2017; Charette, 1999; Dostie, 2015; Gérard, 1978; Paul, 2022; Vermette, 2010), ou sur les attitudes des locuteurs natifs à l'égard des sacres (p. ex., Bovet, 1977; Noël, 1980; Robles Y Gayol, 2001; Vincent, 1982).

¹ L'intérêt d'étudier les sacres chez les locuteurs non-natifs du français québécois a d'ailleurs déjà été souligné par Bovet (1977) et Robles Y Gayol (2001), eux-mêmes étudiants étrangers au moment de la rédaction de leur étude.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans le chapitre précédent, j'ai exposé la problématique et formulé l'objectif de mon étude. Dans le présent chapitre, j'explique les concepts qui sont reliés à cet objectif. En commençant par une définition du bilinguisme (2.1), je présente ce qu'est une émotion (2.2) pour ensuite aborder les approches théoriques des émotions (2.2.2). Cette partie est suivie d'une section qui traite des types de mots (2.3), dans laquelle j'explique ce que sont les mots émotionnels (2.3.1) et ce qu'est un juron (2.3.2). Ensuite, je décris la manifestation de ces notions chez les bilingues (2.3.3). La dernière section traite de la relation entre l'attention sélective et les mots chargés émotionnellement (2.4).

2.1 Notions et signification du bilinguisme

Comme mentionné précédemment, une vision idéalisée du bilingue tient à une utilisation fréquente des langues couplées à une maîtrise avancée de ces dernières. Dans ce qui suit, j'aborde la notion de bilingue et je présente la définition qui est retenue pour mon étude.

Une définition répandue du *bilinguisme* veut que le bilingue ait une compétence avancée et égale dans ses langues et qu'il les utilise fréquemment au quotidien (Grosjean, 2015, p. 14). Cependant, cette vision est restrictive au sens où elle ne rend pas compte de l'état réel des personnes bilingues. Nombreux sont les pays où les individus grandissent dans un bassin linguistique composé de plusieurs langues (Leclerc, 2021, 2022). Les usages de ces langues par les bilingues peuvent être envisagés selon le *principe de complémentarité* (Grosjean, 1997, 2015). Selon ce principe, les bilingues utilisent leurs langues à diverses fréquences, dans divers contextes et modalités d'utilisation. Une langue peut être utilisée à l'oral seulement, alors qu'une autre servira à l'écrit,

par exemple.² En ce qui concerne la maîtrise des langues, l'état réel du bilinguisme montre qu'une « compétence minimale dans l'une des quatre habiletés langagières dans une langue autre que sa L1 » (Macnamara, 1967, p. 82)³ suffit pour être bilingue (p. ex., Bialystok, 2001; Bialystok et Craik, 2010). C'est cette définition reflétant davantage la réalité des bilingues qui est retenue dans le cadre de mon travail.

Pour Hamers et Blanc (2000), si le *bilinguisme* est un phénomène social, externe, ayant lieu lors de contacts linguistiques dans une société, alors l'état interne d'un individu doté de plus d'un code linguistique décrit sa *bilingualité*, laquelle varie selon l'environnement linguistique, la compétence langagière et son l'âge d'acquisition des langues.⁴ La dimension de l'environnement linguistique concerne la présence de la communauté de la L2 dans l'environnement du bilingue. L'environnement bilingue peut soit être *endogène* (le bilingue est dans la communauté de la L2) ou soit être *exogène* (la communauté de la L2 est absente de l'environnement du bilingue). Quant à la compétence langagière du bilingue, elle peut être dominante ou équilibrée. Une *compétence équilibrée* indique une compétence similaire en L1 et en L2, alors qu'une *compétence dominante* indique qu'une des langues est plus maîtrisée que l'autre. Puis, par la dimension d'âge d'acquisition, on réfère au fait que le bilingue est précoce ou tardif. Un *bilingue précoce* acquiert deux L1 simultanément et est qualifié comme tel si ses langues sont acquises entre 0 et 7 ans (Harris et coll., 2006). Ainsi, le bilingue précoce est exposé dès la naissance à deux L1 (De Houwer, 2009, p. 2). En dépit de cette exposition, les probabilités que l'une des L1 devienne une langue dominante par rapport à l'autre L1 sont élevées (Grosjean, 2015, p. 100; Yip, 2013, p. 120). À l'inverse, un *bilingue tardif* acquiert une L2 après cette fenêtre d'âge. Dans bien des cas, la L1 des bilingues tardifs est dominante et plus utilisée que la L2 (Li, 2013, p. 145), bien que cette configuration puisse toujours être sujette à fluctuer, de sorte qu'une compétence équilibrée puisse devenir développée et employée plus souvent dans divers contextes du quotidien (Grosjean, 2015, p. 48-50).

² Par *langue*, je réfère à un système de signe conventionnel partagé par un groupe de locuteur.

³ Ma traduction et adaptation de « *The term bilingual is used here to connote persons who possess at least one of the language skills (e.g., listening, speaking, writing, reading) even to a minimal degree in their second language.* » (Macnamara, 1967, p. 82).

⁴ D'autres dimensions sont décrites par Hamers et Blanc (2000). Elles ne feront pas l'objet d'une présentation dans mon mémoire.

En somme, le bilinguisme est un phénomène dont la complexité ne peut se résumer qu'à une égale maîtrise avancée des langues et d'une fréquence d'emplois élevée de ces dernières. Au contraire, une appréciation complète de l'individu bilingue doit prendre en compte la gamme de compétences linguistiques, d'expériences et d'interactions sociales qui composent la manière dont ces individus vivent à travers différentes langues. Parmi ces expériences se trouvent celles qui relèvent du domaine des émotions, dont il est question dans la partie suivante.

2.2 Émotions

Je présente dans ce qui suit une définition des émotions (2.2.1) ainsi que deux approches théoriques qui permettent de les caractériser (2.2.2).

2.2.1 Émotions : définition

Dans le cadre de mon travail, l'élément source des émotions est celui décrit par Damasio (1994), comme quoi les *émotions* résultent des réactions physiologiques déclenchées automatiquement en réponse à des stimuli internes et externes (Damasio, 1994). Cette mise en évidence du caractère physiologique renvoie à l'hypothèse des marqueurs somatiques proposée par Damasio (1994). Les *marqueurs somatiques* correspondent à des informations physiologiques relayées au cerveau afin de se transformer en émotion. Leur fonction est d'informer l'individu sur la nature d'un stimulus rencontré. Au courant de nos expériences de vie, les marqueurs somatiques et leur émotion correspondante sont le fruit de la trace laissée par nos expériences passées. Damasio (1994) a remarqué qu'une incapacité à ressentir les marqueurs somatiques aboutit à un traitement de l'information erronée. Par conséquent, les émotions interagissent avec le système cognitif.

2.2.2 Approches théoriques des émotions

Les approches théoriques sur les émotions s'inscrivent dans deux branches, soit selon leur universalité ou encore d'après leurs aspects dimensionnels. Ce qui les caractérise réside dans la

conceptualisation des émotions. Les émotions sont soit distinctes les unes des autres, ou bien définies sur un continuum de dimensions particulières.

La première approche, dite *universaliste*, comprend la théorie des émotions de base (Ekman, Freisen et Ancoli, 1980). Les émotions sont ici considérées comme étant universelles, préconstruites et innées. Ekman (1999) dénote six émotions de base : la peur, la colère, la joie, la tristesse, le dégoût et la surprise. Ces dernières sont indépendantes de la langue et de la culture des individus. L'être humain est doté d'un mécanisme de survie, fruit de notre héritage génétique, géré par ces six émotions, lesquelles sont des réactions physiologiques et comportementales servant à répondre automatiquement à des stimuli externes (Ekman, 1992a, 1992b).

Dans le cadre de la seconde approche, dite *relativiste*, les émotions se composent de deux dimensions interdépendantes « minimalement universelles » (Russell, 1980, 2009). Ainsi, une émotion se caractérise par une *valence* positive (agréable) ou négative (désagréable) et se distingue par son *intensité*, à savoir l'amplitude, allant de faible à forte, de la stimulation vécue. Si ces dimensions sont universelles, les autres aspects d'une émotion sont plutôt construits au cours de nos expériences sociales (Barrett, 2006; Russell, 2003).⁵ Cette deuxième description de l'émotion en matière de dimensions construites socialement sera retenue pour mon projet. Au lieu d'assigner une émotion de base par juron, ces dimensions ont l'avantage de placer ces termes sur un continuum dans lequel chacun peut avoir sa propre intensité.⁶

La prochaine section met en relation les émotions aux mots employés pour véhiculer du contenu émotionnel.

⁵ Une autre caractéristique est la *dominance émotionnelle*, référant à une prise ou une perte de contrôle (voir Redondo, Fraga, Padrón et Comesaña, 2007, p. 600; Soares, Comesaña, Pinheiro, Simões et Frade, 2012, p. 257). Cette dimension n'est pas incluse dans le cadre de ce mémoire, car à ma connaissance, elle n'est pas discutée dans les travaux sur le bilinguisme émotionnel.

⁶ Une perspective complémentaire sur la relation entre la langue et l'expérience émotionnelle peut être retrouvée dans les recherches sur la cognition incarnée. Une discussion sur le sujet va toutefois au-delà des objectifs du présent mémoire. Le rapport entre cognition incarnée et bilinguisme peut être retrouvé dans Pavlenko (2012).

2.3 Catégories de mots émotionnels

Dans cette section, je présente les caractéristiques des mots émotionnels (2.3.1). Il s'en suit une discussion sur les jurons et les sacres (2.3.2). Enfin, j'aborde le rapport de ces mots avec les individus bilingues (2.3.3).

2.3.1 Caractéristiques des mots émotionnels

Sur le plan émotionnel, Pavlenko (2008, p. 148) propose de diviser les mots en deux sous-catégories. D'abord, les *mots émotionnels* expriment soit explicitement des états émotionnels (tels qu'être *heureux*, être *triste*) ou soit des comportements associés aux émotions (*sourire*, *crier*, *frapper*). Ces mots ont une valence positive ou une valence négative et des niveaux d'intensités variables. L'autre catégorie, les *mots chargés émotionnellement*, désignent des mots à valence négative et à intensité élevée qui expriment une émotion sans la nommer directement. Cette catégorie comporte le vocabulaire lié aux jurons, insultes, réprimandes, voire des compliments. Ce qui relie les mots chargés émotionnellement des mots émotionnels tient au fait qu'ils ne désignent pas des objets spécifiques et tangibles. Les mots chargés émotionnellement seront l'assignation retenue pour mon projet. Cette étiquette permet de dissocier les jurons d'autres éléments du lexique mental. S'ils sont distingués différemment, c'est parce que l'accès à ces termes dans le lexique mental diffère. À ce titre, l'accès aux mots chargés émotionnellement est plus rapide que l'accès aux mots émotionnels, voir que l'accès aux mots neutres (dont la valence et l'intensité est neutres) (Pratto et John, 1991).

2.3.2 Jurons et sacres : éléments de définitions

La manifestation de jurons dans les langues se produit normalement sous forme d'interjections (p. ex., Ljung, 2011). Sans être exhaustives, de nombreuses fonctions entourent leur emploi. Par exemple, au niveau pragmatique, ils agissent comme marqueurs discursifs afin de gérer les interactions durant des conversations (p. ex., Drescher, 2004; Stenström, 2006). Sur le plan social, les jurons permettent de s'identifier à certains groupes d'individus et de renforcer un sentiment de

cohésion (p. ex., Debray, 2023; Stapleton, 2010). Les jurons permettent une expressivité émotionnelle dirigée sur quelqu'un ou quelque chose (p. ex., Jay, 2009; Jay et Janschewitz, 2008). Bien qu'ils puissent être associés à quelque chose de positif (Byrne, 2018, p.4), l'expressivité d'une émotion négative et intense est ce que les locuteurs associent le plus aux jurons (p. ex., Feldman et coll., 2017; Rassin et Muris, 2005; Sulpizio et coll., 2024). Ainsi, un mot devient juron par un processus de désémantisation où un terme tabou est vidé de son sens initial. Par conséquent, les jurons deviennent inaptes à la dénotation (Jay, 2009). Ainsi, quelqu'un qui jure en disant « merde » ne fait pas référence à de la matière fécale. Seul un aspect connotatif reste en raison d'une transgression d'un interdit. Cette transgression finit par être vue comme offensante, notamment parce qu'elle s'accompagne d'un message dirigé vers quelqu'un ou quelque chose (Jay, 2009). L'impact émotionnel des jurons s'acquiert à travers les expériences sociales. Il en découle une plus grande émotivité associée aux jurons de la L1, car les locuteurs, en grandissant, sont confrontés à plusieurs contextes émotionnels parmi lesquels des jurons sont utilisés (Jay et Jay, 2013; Jay et coll., 2006). Enfin, les jurons sont généralement divisés en quatre catégories. Ils peuvent être d'origine sexuelle, religieuse, fécale, raciale (Bergen, 2016, p. 15).

En français québécois, les jurons les plus utilisés sont les sacres (p. ex., *criss*), termes qui viennent du lexique de l'Église. Bien qu'il existait déjà à l'époque de la Nouvelle-France (Poirier, 2006), les sacres tels que connus aujourd'hui ont pris naissance au moment de la Révolution tranquille au Québec : c'est en réaction à la présence oppressive du clergé que les locuteurs du français québécois ont commencé à jurer, et ce, en se servant des mots sacrés issus de l'Église catholique (p. ex., Bougaïeff, 1980; Charest, 1974). Malgré leurs racines catholiques, les sacres ne sont plus utilisés pour référer à leur sens d'origine (p. ex., Charest, 1974; Paul, 2022; Robles Y Gayol, 2001; Vincent, 1982). Le fait d'être dépouillé de leur sens d'origine a permis aux sacres d'être plus abstraits et par conséquent, d'être employés sous diverses formes grammaticales (p. ex., Blanchet, 2017; Charrette, 1999; Gérard, 1978; Larrivée, 2007; Léard, 1995; Paul, 2022; Vincent, 1982). Il semblerait toutefois qu'en raison de leurs propriétés discursives (Vincent, 1993), les formes interjectives seraient les plus employées (p. ex., Bäessler, 2008). En ce qui concerne l'aspect émotionnel des sacres, il est souvent discuté pour sa fonction d'intensificateur (p. ex., Bilodeau, 2001; Mercier, 1986; Vincent, 1982). À cet effet, l'intensité tend à varier parmi les sacres, de manière que « tabarnak », « câliss », « criss » et « osti » sont considérés comme étant des sacres

plus intenses (Dostie, 2015; Vermette, 2010), voir les plus vulgaires (Paul, 2022). Pour la valence des sacres, elle semblerait pouvoir être positive et négative (Bilodeau, 2001; Dostie, 2015).

L'examen des sacres et des jurons révèle certains points de similitude. Les sacres constituent une catégorie particulière de jurons liée à la religion. À l'instar des jurons, les sacres ont perdu leur contenu dénотatif, ne conservant que leur aspect connotatif. C'est cet aspect connotatif qui leur confère une force d'intensificateur. Dans les interactions verbales, cette intensification permet aux sacres et aux jurons d'être utilisés comme interjections, adressées à quelqu'un ou quelque chose, quoique les sacres puissent être employés sous différentes formes grammaticales. Un autre pont entre sacres et jurons tient à leur caractère transgressif d'un interdit linguistique (Stapleton, 2010). La transgression d'un symbole religieux s'est perdue, mais celle d'un ordre social est restée (Bässler, 2008). Par ailleurs, cette perception d'une transgression se manifeste dans les attitudes des locuteurs à propos des sacres (p. ex., Bovet, 1977; Noël, 1980; Robles Y Gayol, 2001; Vincent, 1982), comme s'il y avait quelque chose de « laid » à leur égard. Par conséquent, une étiquette offensante leur est associée (p. ex., Bélanger, 2004; Paul, 2022; Vincent, 1982). Enfin, en ce qui a trait à la fonction émotionnelle, j'ai soulevé plus haut celle du juron qui est reconnue comme étant négative et intense.

Dans le cadre de mon étude, j'adopte la définition qui suit : les *sacres du français québécois* renvoient à toute occurrence d'un mot d'origine chrétienne qui ne dénote plus sa forme religieuse d'origine et qui est utilisé dans divers contextes grammaticaux pour véhiculer verbalement un message intense projeté sur autrui ou quelque chose, et ce, de façon plus souvent négative que positive. Une valence négative est présumée puisqu'il s'agit d'un élément que les locuteurs d'autres langues associent naturellement à leurs jurons (p. ex., Feldman et coll., 2017; Rassin et Muris, 2005; Sulpizio et coll., 2024). D'ailleurs, il y a une relation forte et significative entre valence négative et intensité élevée (p. ex., Montefinese, Ambrosini, Fairfield et Mammarella, 2014; Vö, Conrad, Kuchinke, Urton, Hofmann et Jacobs, 2009). Alors, si on accepte que les sacres véhiculent une forme d'intensité à la hausse, on peut s'attendre à ce qu'une valence négative les accompagne.

2.3.3 Bilingues tardifs et mots chargés émotionnellement

Chez les bilingues tardifs, trois facteurs permettent de moduler leurs réactions évaluatives aux mots chargés émotionnellement dans leurs langues (Harris et coll., 2006). Ces derniers sont décrits dans ce qui suit.

L'âge d'acquisition constitue un premier facteur. Les réactions évaluatives seraient plus fortes en fonction du nombre d'années que la langue aurait été apprise (Harris et coll., 2006). Contrairement aux locuteurs natifs, les bilingues précoces bénéficieraient de moins d'expositions en L2 pour bien distinguer les différentes catégories de mots émotionnels (p. ex., Altarriba, 2003; Altarriba et Canary, 2004). À cet effet, Harris et ses collaborateurs (2006, p. 274) soulignent que la L1 est apprise dans un contexte hautement émotionnel, à savoir un environnement où il y a un attachement avec les personnes qui prennent soin de nous. Au contraire, la charge émotionnelle du contexte d'apprentissage de la L2 varie beaucoup plus. Normalement apprise en contexte formel tel qu'en classes de langue, l'attachement émotionnel avec des personnes, des symboles ou des événements est réduit (Harris et coll., 2006). De ce fait, le contexte d'acquisition semble être relié à l'âge d'acquisition d'une langue. À l'âge adulte, il a été rapporté qu'un apprentissage en classe de L2 ne permet pas aux bilingues tardifs de développer une représentation émotionnelle complète de la L2 (p. ex., Dewaele, 2016, 2017).

Un deuxième facteur tient à la compétence langagière. Si l'on considère que les dimensions émotionnelles font partie du sens des mots, il est raisonnable de s'attendre à des différences dans les réactions évaluatives des mots chargés émotionnellement en fonction du niveau de compétence (Ferré, Sánchez-Casas et Fraga, 2013). Les bilingues tardifs seraient alors sensibles aux informations émotionnelles dans leur L2 en fonction de leur niveau de compétence langagière (p. ex., Colbeck et Bowers, 2012; Ponari, Rodríguez-Cuadrado, Vinson, Fox, Costa et Vigliocco, 2015). Autrement dit, contrairement à un niveau avancé en L2, une compétence faible ne permettrait pas au bilingue tardif de décortiquer pleinement les informations verbales de la L2, et donc de saisir différents messages à caractères émotionnels. En revanche, on peut s'attendre à ce que les bilingues précoces aient des réactions évaluatives similaires dans leurs deux langues, ou du moins dans la langue dominante, parce qu'ils sont capables de comprendre l'information linguistique de leurs deux langues et donc, saisir les propos émotionnels (Harris et coll., 2006).

La fréquence d'utilisation des langues représente un troisième facteur important. Employer la L2 avec les locuteurs natifs aurait un effet sur les réactions évaluatives, car le fait d'être de plus en plus immergé dans la culture d'une langue et d'interagir avec ses locuteurs mène à être plus exposé aux mots émotionnels (p. ex., Imbault, Titone, Warriner et Kuperman, 2021).

Il s'agit là d'un portrait théorique du développement des réactions évaluatives en L2 (Harris et coll., 2006). Il va de soi que l'expérience des bilingues tardifs varie d'après plusieurs facteurs. Un âge d'acquisition plus tôt laisse effectivement au bilingue tardif plus de chance pour être exposé à la L2, pour l'utiliser et pour développer des compétences langagières. Mais je pense qu'il est aussi raisonnable de croire qu'un bilingue tardif ayant récemment débuté l'acquisition de sa L2 puisse développer des réactions évaluatives plus proches à celles des locuteurs natifs, par exemple, dans un contexte d'immersion totale.

2.4 Relation entre l'attention sélective et les mots chargés émotionnellement

Dans ce qui suit, je commencerai par expliquer ce qu'est l'attention sélective (2.4.1). Développer ce construit permettra d'aborder l'effet Stroop (2.4.2) ainsi que l'effet Stroop émotionnel (2.4.3).

2.4.1 Attention sélective

L'*attention sélective* est un processus cognitif permettant de filtrer le flux d'informations perceptuelles pour se focaliser sur une information spécifique et pertinente lors d'une tâche en cours tout en ignorant les informations non pertinentes (Duncan, 1999). Focaliser notre attention sur un stimulus tout en ignorant des informations est un mécanisme qui relève des fonctions exécutives, comme l'inhibition. Les *fonctions exécutives* représentent un ensemble de processus cognitifs de haut niveau qui permettent d'adapter et de réguler nos pensées et nos comportements vers un but (Friedman et Miyake, 2017; Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter et Wager, 2000). Parmi les fonctions exécutives les plus importantes se trouve l'inhibition (Friedman et

Miyake, 2017; Miyake et Friedman, 2012; Miyake et coll., 2000).⁷ L'*inhibition* désigne la capacité à supprimer de façon intentionnelle et contrôlée une réponse automatique (Friedman et Miyake, 2004, p. 104; Miyake et coll., 2000, p. 57). Une caractéristique qui lui est propre tient à la résistance aux interférences des distracteurs. L'*inhibition* permet de résister à l'interférence de stimuli externes qui n'entretiennent aucun lien avec une tâche à réaliser simultanément (Friedman et Miyake, 2004, p. 104-105).

La section suivante met en relation l'attention sélective et l'effet Stroop.

2.4.2 Effet Stroop

L'*effet Stroop* renvoie à un conflit attentionnel qui impacte la poursuite d'une tâche d'identification de la couleur de l'encre dans laquelle un nom de couleur est écrit lorsqu'il y a incompatibilité entre le nom de couleur et l'encre d'écriture (par exemple, identifier le mot « vert » qui est écrit à l'encre rouge ou le mot « jaune » qui est écrit à l'encre bleue) (Stroop, 1935). L'effet Stroop montre que le traitement de stimuli incompatibles sur le plan de la couleur diffère du traitement de stimuli compatibles (Augustinova, Almeida, Clarys, Ferrand, Izaute, Jalenques, et Silvert, 2016). Ainsi, lorsque les stimuli sont *congruents*, l'encre de couleur des mots correspond au mot écrit. Il y a donc identité entre le mot écrit et l'encre de couleur devant être identifiée (par exemple, le mot « rouge » écrit à l'encre rouge). Lorsque les stimuli sont *incongruents*, la correspondance mot-identification n'est plus conservée. Par conséquent, la tâche d'identification est ralentie par l'interférence avec le mot écrit. Les interférences sont mesurées par la différence de temps moyen (en millisecondes) de réaction à identifier l'encre et du nombre d'erreurs d'identification commises entre les mots incongruents et congruents (Augustinova et coll., 2016).

Deux approches ont proposé des explications pour rendre compte de ce caractère « conflictuel » de l'effet Stroop (Augustinova et coll., 2016). D'un côté, une approche tardive de l'attention prend

⁷ Moins pertinentes dans le cadre de mon projet, la flexibilité cognitive et la mise à jour forment deux autres fonctions exécutives (Miyake et coll., 2000). La première réfère à une capacité adaptative à contrôler l'engagement et le désengagement attentionnel en fonction des exigences de l'environnement (Chevalier, 2010, p. 154; Miyake et coll., 2000, p. 55). La seconde renvoie à une manipulation active du contenu en mémoire afin de maintenir, réorganiser ou retirer des informations en fonction de leur pertinence (Miyake et Friedman, 2012, p. 2; Miyake et coll., 2000, p. 57).

pour expliquer un *conflit de réponse*. Ici, l'incongruité des couleurs entraînerait deux types de réponses entrant parallèlement en compétition. C'est cette concurrence qui serait à l'origine des interférences de l'effet Stroop. Une réponse provient de la lecture automatique et rapide du mot écrit et une autre de l'identification de la couleur d'encre reposant sur un traitement non automatique. Les interférences produites par l'effet Stroop reflèteraient alors un coût associé à l'embouteillage de deux réponses dont l'une entraîne un traitement automatique et l'autre un traitement non automatique (Maquestiaux, 2017). Cette compétition engendrerait une obstruction ralentissant le temps de réaction au moment d'émettre une réponse, donc à un moment tardif. Cependant, cette vision de l'effet Stroop a été remise en question par une approche précoce, celle-ci expliquant le l'effet Stroop comme un *conflit sémantique* à l'étape du traitement sémantique des mots écrits (Augustinova et Ferrand, 2007, 2012; Ferrand et Augustinova, 2014). De façon sérielle, le sens du mot écrit serait d'abord traité automatiquement, retardant ainsi l'accès à la dimension d'encre de couleur d'impression des stimuli, et donc de l'identification de la bonne réponse. En d'autres termes, les interférences reflèteraient le temps entre une lecture « involontaire », automatique et rapide du mot qui active son sens, puis l'identification de l'encre d'impression une fois l'interférence mise de côté (Maquestiaux, 2017).

L'effet Stroop se mesure au moyen de la tâche de Stroop, élaborée par John Ridley Stroop (1897-1973). Dans cette tâche, les participants sont exposés à des mots de couleur dont l'encre d'impression est d'une couleur différente des mots présentés (par exemple, le mot « jaune » écrit à l'encre bleue). Les participants ont la consigne d'identifier le plus vite possible, sans commettre d'erreur d'identification de couleur, la couleur de l'encre de mots écrits en ignorant ce à quoi ils réfèrent (Augustinova, et coll., 2016). L'idée est donc d'inhiber le sens du mot pour se concentrer sur l'encre. Les réponses sont fournies oralement, ou bien en cliquant sur les boutons d'un support technologique correspondant aux couleurs du test, comme par les boutons d'un clavier d'ordinateur, par exemple. Ainsi, si le mot « vert » apparaît à l'encre bleue, il faut inhiber la lecture de « vert » afin d'indiquer la couleur de l'encre, soit « bleu ». Puisque les mots sont imprimés dans des couleurs qui ne correspondent pas à leur sens, l'effet Stroop témoigne de la tendance des participants à être automatiquement attirés par la lecture involontaire des mots au lieu de l'encre d'impression (Maquestiaux, 2017) en raison de la dissonance entre le mot et la couleur de l'encre (Augustinova et coll., 2016). Pour pallier l'effet Stroop, les participants doivent inhiber la réponse

automatique basée sur le sens des mots et se concentrer sur la tâche spécifique d'identification d'encre d'impression. Dans la Figure 2.1, le défilé de gauche renvoie à la condition contrôle où les mots sont congruents et le défilé de droite correspond à la condition expérimentale où les mots sont incongruents.

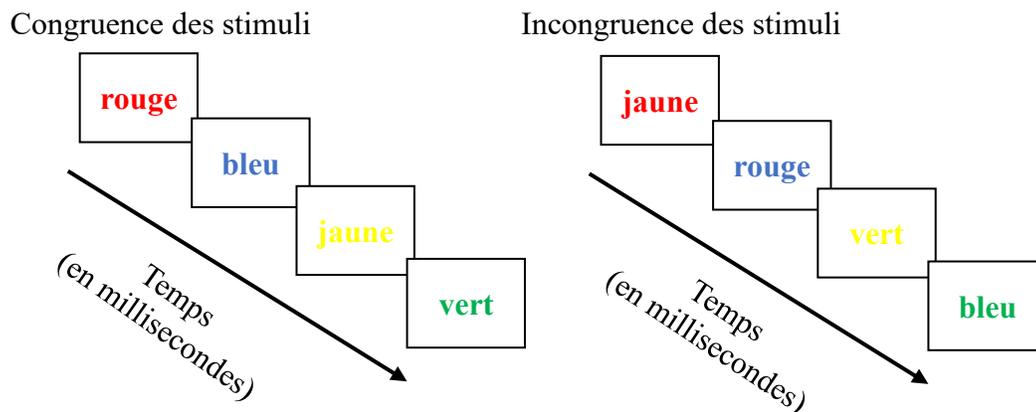


Figure 2.1 Adaptation personnelle de la répartition congruent-incongruent des stimuli

Dans ce qui suit, je présente l'effet Stroop émotionnel, qui se mesure au moyen de la tâche de Stroop émotionnel, découlant de la tâche de Stroop.

2.4.3 Effet Stroop émotionnel

Un ralentissement à identifier la couleur d'encre de mots chargés émotionnellement relève de l'*effet Stroop émotionnel* (Siégrist, 1995). Dans ce cadre, la charge émotionnelle d'un mot écrit fait obstacle à l'attention sélective, donc au traitement de la couleur de l'encre au lieu du mot présenté (MacKay et Ahmetzanov, 2005; MacKay, Shafto, Taylor, Marian, Abrams et Dyer, 2004; Siégrist, 1995). Précisément, le temps de réaction (en milliseconde) à nommer l'encre de la couleur de mots chargés émotionnellement est significativement plus long que s'il s'agissait de mots non émotionnels. Appliqué aux jurons, il en résulte une difficulté à inhiber le traitement sémantique des mots à charge émotionnelle pour identifier la couleur de l'encre (Mackay et Ahmetzanov, 2005; Mackay et coll., 2004). Ainsi, les temps de réaction à identifier la couleur sont plus longs lorsqu'il

s'agit, par exemple, de jurons, comparativement à des mots neutres ou positifs. L'effet Stroop émotionnel montre que le système attentionnel accède rapidement à l'information émotionnelle des mots chargés émotionnellement, dont les jurons et qu'il est moins facile d'inhiber leur charge émotionnelle.

L'effet Stroop émotionnel s'observe dans une tâche qui découle de la tâche de Stroop, soit une *tâche de Stroop émotionnelle* (Siégrist, 1995). Comme dans la tâche de Stroop, les participants doivent identifier l'encre des mots. Par exemple, si des mots comme « mort » écrit à l'encre jaune et « amour » écrit à l'encre bleue figurent à l'écran, les participants doivent identifier la couleur d'impression le plus vite possible en ignorant le sens des mots, et ce, sans commettre d'erreurs. Ainsi, identifier la couleur jaune pour « mort » et la couleur bleue pour « amour » constituerait de bonnes réponses. Il est demandé aux participants d'ignorer le sens des mots et de se concentrer sur leur couleur écrite. Comme pour le Stroop classique, le support de réponse se fait à l'oral ou avec un clavier.

Cependant, bien que les deux tâches présentent des éléments de similitudes, l'effet Stroop et sa version émotionnelle présentent des différences. En particulier, l'effet Stroop émotionnel ne peut être mesuré sur la base de stimuli congruent et incongruent (Algom, Chajut et Lev, 2004). La distraction attentionnelle ne provient pas d'une incongruence de couleur, mais bien de la valence et de l'intensité des mots émotionnels de la tâche. Ce n'est donc pas la comparaison d'une condition incongruente à une condition congruente qui est observée, mais plutôt l'effet des catégories de mots sur la performance des participants. Une conséquence est qu'il n'est pas possible de sélectionner n'importe quel mot émotionnel pour former les catégories de mots. Il faut veiller à ce que les catégories de mots aient le même nombre de caractères orthographiques et la même fréquence d'emploi dans la langue entre elles (Larsen, Mercer et Balota, 2006; Larsen, Mercer, Balota et Strube, 2008).

Ensuite, la nature des interférences n'est pas de même nature entre l'effet Stroop et l'effet Stroop émotionnel. À cet effet, des auteurs ont suggéré que tout ce qui peut venir déséquilibrer l'organisme requière une attention immédiate (Algom et coll., 2004; Estes et Adelman, 2008; Pratto, 1994; Pratto et John, 1991). Une explication à l'effet Stroop émotionnel repose sur un mécanisme

attentionnel nommé *réaction évaluative*, soit une réaction immédiate à diriger l'attention vers des informations indésirables, dérangeantes et ayant une valeur sociale négative (Pratto et John, 1991).⁸ Une telle nécessité proviendrait entre autres d'un héritage génétique de notre espèce. Porter une attention automatique vers ces informations est nécessaire pour protéger l'organisme contre des stimuli présentant une menace. L'observation de réactions évaluatives peut s'effectuer à travers l'effet Stroop émotionnel (Pratto, 1994). Si celle-ci requiert la poursuite d'une tâche, à savoir identifier le plus vite l'encre de couleur de mots écrits, impliquant l'exposition simultanée à des informations indésirables, soit des mots chargés émotionnellement, l'attention des participants vers ces mots sera détournée par le mécanisme de réaction évaluatif. Il en résulte un ralentissement de la performance à réaliser l'objectif principal (Algom et coll., 2004).

Le chapitre suivant expose une recension des études sur l'effet Stroop émotionnel et les bilingues.

⁸ Ces auteurs emploient également la *vigilance automatique* pour désigner ce comportement. D'autres parlent plutôt de l'action d'un système automatique du traitement de l'information (p. ex., Kahneman, 2011).

CHAPITRE III

RECENSION DES ÉCRITS

Dans le chapitre précédent, j'ai abordé les éléments conceptuels servant à répondre à l'objectif de mon étude. Dans le présent chapitre, je présenterai les études empiriques sur le bilinguisme et les réactions évaluatives émotionnelles mesurées par la tâche de Stroop émotionnel, chez les bilingues précoces (3.1) et les bilingues tardifs (3.2). La présentation de ces recherches sera suivie d'une synthèse des études recensées (3.3) et de la formulation de mes questions de recherche (3.4).

3.1 L'effet Stroop émotionnel chez les bilingues précoces

Dans cette section, je présente deux études qui ont porté sur l'effet Stroop émotionnel chez les bilingues précoces.

3.1.1 Sutton, Altarriba, Gianico et Basnight-Brown (2007)

Sutton, Altarriba, Gianico et Basnight-Brown (2007) ont vérifié s'il existait un effet Stroop émotionnel chez un groupe de bilingues précoces ayant des compétences linguistiques avancées dans leurs deux langues. Pour ce faire, les auteures ont recruté un groupe de 64 bilingues précoces espagnol-anglais vivant aux États-Unis. Les participants ont autorapporté leur compétence langagière. L'anglais était la langue dominante. Ils se sont évalués plus compétents en anglais qu'en espagnol. Ils ont aussi rapporté utiliser l'anglais plus souvent que l'espagnol dans le quotidien. Les participants ont été soumis à une tâche de Stroop émotionnelle. Pour l'espagnol et l'anglais, deux catégories de mots réparties en deux listes ont été utilisées, soit des mots négatifs et des mots neutres.

Les résultats obtenus d'une analyse de la variance (ANOVA) ont révélé que les mots négatifs ont mené à des temps de réaction significativement plus lents que les mots neutres. Les analyses ont aussi montré que les participants ont indiqué plus rapidement la couleur des mots qui apparaissent en anglais plutôt que les mots en espagnol. Toutefois, l'analyse n'a pas pu montrer d'interaction significative entre les mots et les langues, de sorte que les réactions évaluatives des mots négatifs étaient similaires dans les deux langues.

Les auteures concluent que l'effet Stroop émotionnel était présent dans les deux langues des bilingues précoces lorsqu'ils voyaient des mots négatifs. Elles suggèrent que pour les bilingues précoces et compétents dans leurs deux langues, les mots émotionnels des deux L1 sont représentés dans le lexique mental de manière similaire. Elles suggèrent aussi que les mots négatifs ont une représentation émotionnelle qui se distingue de celle des mots neutres dans les deux langues des bilingues précoces. Il est finalement proposé que la compétence linguistique en anglais soit liée aux interférences.

3.1.2 Grabovac et Pléh (2014)

L'objectif de Grabovac et Pléh (2014) était de vérifier s'il y avait une différence dans les réactions évaluatives liées aux mots émotionnels et neutres dans les deux L1 de bilingues précoces. Ils ont recruté 39 (19 femmes, 20 hommes) bilingues précoces hongrois-serbe âgés de 15 à 30 ans. Tous vivaient en Serbie. Les compétences linguistiques ont été autorapportées. Bien qu'avancés dans les deux langues, les participants ont déclaré être meilleurs en hongrois. Même si le serbe était largement utilisé, la fréquence d'utilisation du hongrois était plus élevée. Pour chaque langue, Grabovac et Pléh ont utilisé des mots négatifs, positifs et neutres.

Au moyen d'une ANOVA, les auteurs ont observé des temps de réaction aux mots négatifs significativement plus longs par rapport aux mots neutres. Toutefois, il n'y avait pas de différence significative entre les temps de réaction des mots négatifs et positifs et entre les mots positifs et neutres. En ce qui touche la langue dans laquelle les mots étaient présentés, l'analyse n'a pas révélé

d'effet significatif. De plus, il n'y a pas eu d'interaction significative entre la catégorie de mot émotionnelle et la langue d'exposition.

Les auteurs concluent que les mots négatifs capturent l'attention indépendamment des L1 des bilingues précoces. Ils suggèrent que les bilingues précoces aient une représentation émotionnelle égale dans leurs deux langues. Ce faisant, la compétence langagière et de l'utilisation fréquente d'une langue auraient des effets sur les réactions évaluatives des mots émotionnels.

3.2 Études sur l'attention et mots chargés émotionnellement chez les bilingues tardifs

Dans cette section, je présente les études qui ont porté sur l'effet Stroop émotionnel chez les bilingues tardifs.

3.2.1 Eilola, Havelka et Sharma (2007)

Eilola, Havelka et Sharma (2007) ont vérifié si différentes catégories de mots émotionnels interféraient à des niveaux différents d'après les langues des bilingues tardifs finnois-anglais. Pour ce faire, ils ont recruté 34 (29 femmes, 5 hommes) bilingues tardifs finnois-anglais âgés de 20 à 44 ans avancés en L2. Tous vivaient en Finlande. Les participants ont d'abord rempli un questionnaire mesurant leur niveau d'utilisation de l'anglais. Les participants ont ensuite été soumis à une tâche de Stroop émotionnelle. Pour chaque langue, les auteurs ont construit quatre listes de mots émotionnels : neutres, positifs, négatifs et jurons.

Une ANOVA a révélé des temps de réaction similaires dans les deux langues des participants. L'ANOVA a également montré que les temps de réaction aux mots négatifs et aux jurons étaient significativement plus longs que celles des mots neutres. Aucune différence significative n'a été observée entre les temps de réaction des autres catégories de mots. Les temps de réaction étaient similaires entre les jurons et les mots négatifs. Aussi, il n'y avait pas d'interaction significative entre la langue et le type de mots.

Les auteurs concluent que le contenu émotionnel des jurons et des mots négatifs de la L1 et de la L2 est traité au même niveau chez les bilingues tardifs qui ont une bonne compétence en L2. Eilola et ses collaborateurs (2007) suggèrent que la compétence langagière, plutôt que l'âge d'acquisition, influencerait l'accès au contenu émotionnel de ces mots.

3.2.2 Eilola et Havelka (2010)

Eilola et Havelka (2010) souhaitent observer si l'effet Stroop émotionnel dans la L2 des bilingues tardifs était similaire à l'effet Stroop émotionnel chez des locuteurs natifs de cette langue. Étant donné que l'effet Stroop découle d'une tâche comportementale, en prévision à des résultats similaires entre groupes, elles ont aussi souhaité voir si la conductance cutanée (chaleur de la peau par activité électrodermale) corrélait au temps de réaction. Trente-et-un ($N=31$) (22 femmes, 9 hommes) bilingues tardifs grec-anglais âgés d'en moyenne 23,4 ans et 32 (25 femmes, 7 hommes) monolingues de l'anglais âgé d'en moyenne 23,5 ans ont pris part à cette étude. Tous vivaient au Royaume-Uni. Le groupe de bilingues tardifs était en immersion dans une université anglophone. Un questionnaire de compétence langagière autorapportée a permis de mettre en évidence que les bilingues tardifs étaient de niveau avancé en anglais.⁹ Les stimuli étaient les mêmes que l'étude précédente (Eilola et coll., 2007). Des électrodes cutanées ont été utilisées pour la prise de l'activité électrodermale durant la tâche de Stroop émotionnelle.

Les résultats obtenus d'une ANOVA ont mis en lumière que les temps de réaction pour les jurons étaient significativement plus longs que ceux des mots négatifs. De plus, les temps de réaction de ces deux catégories de mot ont été significativement plus lents que ceux des mots positifs et des mots neutres. Ces temps de réaction entre catégories de mots étaient les mêmes entre bilingues tardifs et monolingues. Pour la mesure électrodermale, des ANOVAs ont été effectuées. Relativement aux mots positifs et aux mots neutres, la conductance cutanée était significativement plus forte chez les anglophones lorsque des jurons et des mots négatifs étaient montrés. Pour les bilingues tardifs, la conductance cutanée était moins élevée et ne présentait pas de différences entre les catégories de mots.

⁹ D'ailleurs, l'anglais devait être fréquemment employé puisqu'il s'agissait d'étudiants en immersion.

Eilola et Havelka (2010) concluent que même si les réactions évaluatives soulignées par l'effet Stroop émotionnel ont été similaires entre les groupes, les réactions électrodermales dans la L2 des bilingues tardifs, qui était plus faible, montrent un détachement émotionnel en L2. Même à un niveau de compétence langagière avancée, ce détachement se traduirait par une moins grande habileté à reproduire physiologiquement une émotion forte en L2, au contact de mots à charge émotionnelle.¹⁰

3.2.3 Winskel (2013)

Winskel (2013) avait pour objectif de déterminer si les réactions évaluatives des mots émotionnels différaient entre les langues des bilingues tardifs en comparant les résultats d'une tâche de Stroop émotionnelle aux évaluations introspectives de mots. L'auteure a recruté 57 (30 femmes, 27 hommes) bilingues tardifs thaï-anglais âgés de 18 à 21 ans. Tous vivent en Thaïlande et avaient un niveau d'anglais avancés.¹¹ Ils avaient appris l'anglais dans un contexte de classe de langue seconde. Elle a aussi recruté 54 (38 femmes, 16 hommes) monolingues de l'anglais âgé de 18 à 32 ans vivant en Australie. Pour chaque langue, une liste de mots négatifs et une liste de mots neutres ont été utilisées. Après la tâche de Stroop émotionnelle, les participants ont fait une tâche d'évaluation du caractère désagréable des mots de la tâche précédente.

Chez les bilingues tardifs thaï-anglais, une ANOVA a révélé que les temps de réaction de leur L1 pour les mots négatifs étaient significativement plus lents que ceux des mots neutres. Aucune différence n'a été détectée en L2 entre les temps de réaction pour les mots négatifs et pour les mots neutres. Relativement au groupe d'anglophones, les résultats obtenus de l'ANOVA ont montré des temps de réaction significativement plus lents pour les mots négatifs. D'ailleurs, le groupe de bilingues tardifs a obtenu des temps de réaction aux mots négatifs de l'anglais plus rapides que ceux du groupe d'anglophones. Quant à la tâche d'évaluation, une ANOVA a révélé qu'en L1, les deux groupes ont évalué les mots négatifs de manière significativement plus désagréable que les

¹⁰ Une interprétation complémentaire serait que les marqueurs somatiques soient moins forts en L2, puisque la conductance cutanée, étant une mesure physiologique, était moins élevée.

¹¹ Il est à noter que cette étude ne contient aucune information sur l'utilisation de l'anglais.

mots neutres. De plus, des tests *t* ont montré que les bilingues tardifs ont évalué les mots négatifs et neutres en L2 de façon similaire aux des anglophones.

Winkel conclut que l'effet Stroop émotionnel qui s'est seulement retrouvé dans la L1 des bilingues tardifs révèle que la L2 est moins émotionnelle que la L1. L'effet Stroop émotionnel ne serait pas relié à la compétence en L2.

3.2.4 Fan, Xu, Wang, Xu, Yang et Lu (2018)

Fan, Xu, Wang, Xu, Yang et Lu (2018) avaient l'objectif d'examiner si les réactions évaluatives aux mots émotionnels dans les langues de bilingues tardifs variaient d'après une tâche de Stroop émotionnelle modifiée. Ils ont recruté 45 (29 femmes, 16 hommes) bilingues tardifs chinois-anglais âgés de 18 à 22 ans vivant en Chine.¹² L'anglais a été ramené comme étant peu utilisé dans leur quotidien. Les participants ont autorapporté leur compétence en anglais comme étant de niveau intermédiaire. De plus, ils ont indiqué que l'anglais avait été appris en classes de langue. Concernant la tâche expérimentale, les participants devaient indiquer si un visage exprimait la peur ou le bonheur. Parallèlement, un mot négatif ou positif de couleur rouge figurait sur chaque visage. L'interférence créée par le Stroop émotionnel dépendait de l'incongruence entre un visage et un mot émotionnel. Il y avait des mots émotionnels négatifs et positifs pour chaque langue. Les résultats d'une ANOVA ont révélé des temps de réaction plus lents au sein des conditions incongruentes dans les deux langues des participants, bien que cet effet était significativement plus marqué en L1 qu'en L2.

Les auteurs concluent que les temps de réaction plus faibles en anglais montrent un détachement émotionnel en L2. Dans la L1 des participants, l'accès au lexique serait plus rapide. Le désengagement de l'attention serait alors plus difficile, notamment lorsque les stimuli sont incongruents. Les auteurs suggèrent que la compétence en anglais et la fréquence d'emploi de cette langue déterminent la réaction émotionnelle d'une langue, car les participants avaient une compétence intermédiaire en anglais et ont rapporté l'utiliser peu souvent.

¹² Il est à noter que les auteurs emploient « chinois » au lieu de mandarin ou cantonais.

3.2.5 Lizarazo Pereira, Roberts et Tamayo (2023)

Lizarazo Pereira, Roberts et Tamayo (2023) voulaient voir si l'effet Stroop émotionnel entre des locuteurs natifs et non-natifs variait en fonction de la fréquence des mots émotionnels dans l'usage à l'oral des locuteurs natifs. Ils ont recruté 50 (18 femmes, 32 hommes) bilingues tardifs ayant des L1 différentes, mais dont l'anglais était la L2. Ils ont aussi recruté 50 (27 femmes, 23 hommes) monolingues anglophones. Tous étaient âgés du début vingtaine et étaient aux études aux États-Unis. Les bilingues tardifs de l'étude ont autorapporté une compétence langagière en L2 allant d'un niveau intermédiaire à un niveau avancé. Ils aussi ont déclaré employer souvent l'anglais. Les auteurs ont eu recours à une tâche de Stroop émotionnelle dans laquelle des mots étaient répartis en deux listes, soit des mots que les anglophones utilisent souvent et des mots qu'ils utilisent moins souvent. La liste comprenait des mots négatifs, positifs et neutres de l'anglais.

Les résultats d'une ANOVA ont montré que les locuteurs non-natifs de l'anglais avaient eu des temps de réaction significativement plus longs que ceux des locuteurs natifs. Contrairement à ces derniers, l'effet Stroop émotionnel ne s'était pas manifesté chez les bilingues tardifs, car ils ont réagi plus rapidement aux mots négatifs que les mots neutres et que les mots positifs. Une autre ANOVA a mis en lumière que les mots à fréquence moins élevée déclenchaient des temps de réaction significativement plus longs que les mots plus souvent employés oralement en anglais, et ce, pour les deux groupes de participants. Enfin, des corrélations ont été réalisées. Ces analyses ont montré que les temps de réaction étaient plus rapides en fonction d'un temps d'immersion plus long dans un contexte endogène, de l'âge d'acquisition de la L2 et d'un emploi plus élevé de la L2 avec des locuteurs natifs.

Alors que les résultats des corrélations mènent les auteurs à suggérer que l'exposition à la L2 soit un facteur à considérer, ils concluent que la fréquence à laquelle les mots émotionnels sont employés à l'oral en anglais a un effet sur les temps de réaction. Puisque les mots à haute fréquence seraient rencontrés plus fréquemment, leur charge émotionnelle ne produirait pas de distraction aussi longue que les mots à fréquence moins élevée dans l'usage. Traiter des mots émotionnels à haute fréquence serait plus facile que traiter des mots émotionnels à faible fréquence, par simple effet de familiarité.

Par ailleurs, Lizarazo Pereira et ses collaborateurs (2023) interprètent leurs résultats en s'appuyant sur la théorie des deux systèmes (voir Kahneman, 2011). Selon celle-ci, le système cognitif serait constitué de deux systèmes distincts du traitement de l'information. Pour Kahneman (2011), le premier, appelé *système 1*, traite l'information de manière automatique, inconsciente, involontaire et sans effort. Le système 1 est entre autres responsable du traitement des émotions. Quant au second, le *système 2*, Kahneman (2011) le décrit comme étant plus lent et relevant d'un contrôle volontaire. Il est analytique et rationnel. Le système 2 est en fonction lorsque quelqu'un doit réfléchir, se remémorer des événements ou doit déplacer son attention sur quelque chose, par exemple. Donc, Lizarazo Pereira et ses collaborateurs (2023) suggèrent que les bilingues tardifs aient utilisé le système 2 pour effectuer la tâche de Stroop émotionnelle, puisqu'il y avait absence d'effet Stroop émotionnel. L'accès aux mots de la L2 ne serait pas encore automatique, alors qu'elle l'est pour les locuteurs natifs. En revanche, l'accès aux mots de la L2 demanderait des ressources cognitives supplémentaires, menant à des temps de réaction plus lents.

La prochaine partie est consacrée à une synthèse des études venant d'être présentées.

3.3 Synthèse des études recensées

Les études se distinguent à l'égard des dimensions du bilingue, à savoir de l'âge d'acquisition, la compétence langagière et l'environnement linguistique des bilingues. Divers facteurs peuvent influencer les réactions évaluatives des mots de la L2. Afin de mieux comprendre les différences qui ressortent de la recension des écrits, j'analyse d'abord l'influence de ces dimensions sur l'effet Stroop émotionnel (3.3.1). Ensuite, je traite de l'apport des jurons dans les recherches consultées (3.3.2). Cette synthèse se termine avec une discussion sur les études qui ont comparé des bilingues tardifs à des locuteurs natifs (3.3.3). Ci-dessous figure le Tableau 3.1 qui expose une synthèse des études recensées sur l'effet Stroop émotionnel chez les bilingues.

Tableau 3.1 Synthèse des études de l'effet Stroop émotionnel chez les bilingues

Auteurs	<i>n</i> participants	Mesure	Principales conclusions
Eilola et coll., (2007)	37 bilingues tardifs finnois-anglais. Compétence L2 avancée. Fréquence variable d'emploi de la L2. Contexte exogène.	Stroop émotionnel. Compétence autorapportée.	L'effet Stroop émotionnel est traité au même niveau dans les deux langues. La compétence en L2 est un facteur important.
Sutton et coll., (2007)	64 bilingues précoces espagnol-anglais. Dominants en anglais. Emploi plus fréquent de l'anglais. Contexte endogène de la langue dominante.	Stroop émotionnel. Compétence autorapportée.	L'effet Stroop émotionnel est traité au même niveau dans les deux langues. La compétence en L2 est un facteur important.
Eilola et Havelka (2010)	31 bilingues tardifs grec-anglais. Compétence L2 avancée. Fréquence élevée d'emploi de la L2. Contexte endogène.	Stroop émotionnel. Activité électrodermale. Compétence autorapportée.	L'effet Stroop émotionnel est présent dans la L2, mais n'affecte pas le ressenti physiologique. Les mots émotionnels sont donc moins ressentis dans la L2, même à un niveau de compétence langagière avancée.
Winskel (2013)	57 bilingues tardifs thaï-anglais. Compétence L2 avancée. Contexte exogène.	Stroop émotionnel. Tâche introspective.	L'effet Stroop émotionnel est seulement présent dans la L1. Les temps de réaction ne sont pas influencés par la compétence en L2.
Grabovac et Pléh (2014)	39 bilingues précoces hongrois-serbes. Dominants en hongrois. Emploi plus fréquent du hongrois. Contexte exogène de la langue dominante.	Stroop émotionnel. Compétence autorapportée.	L'effet Stroop émotionnel est similaire dans les deux langues. La compétence et la fréquence d'emploi de la L2 influencent l'effet du Stroop émotionnel.
Fan et coll., (2018)	45 bilingues tardifs chinois-anglais. Compétence L2 intermédiaire. Fréquence faible d'emploi de la L2. Contexte exogène.	Stroop émotionnel. Compétence autorapportée.	L'effet Stroop émotionnel est plus fort dans la L1. La compétence et la fréquence d'emploi de la L2 influencent l'effet du Stroop émotionnel.

Lizarazo Pereira et coll., (2023)	50 bilingues tardifs (L1 différentes, anglais L2). Compétence intermédiaire à avancée. Fréquence élevée d'emploi de la L2. Contexte endogène.	Stroop émotionnel. Compétence autorapportée.	Absence d'effet Stroop émotionnel. L'exposition à la L2 est un facteur important. Les mots moins fréquents sont traités plus lentement que les mots plus fréquents dans l'usage des locuteurs natifs de la L2 correspondante.
-----------------------------------	--	---	---

3.3.1 Dimensions de la bilinguisme et effet Stroop émotionnel

L'effet des différentes dimensions de la bilinguisme peut être discuté relativement à l'effet Stroop émotionnel chez les bilingues.

D'abord, l'âge d'acquisition (précoce-tardif) semble être relié au niveau de compétence langagière atteint. Les études avec des bilingues précoces ont rapporté un effet Stroop émotionnel dans les deux L1 de ces participants (p. ex., Grabovac et Pléh, 2014; Sutton et coll., 2007). Il en va de même pour les études qui ont porté sur des bilingues tardifs, mais seulement lorsqu'ils étaient avancés en L2 (Eilola et Havelka, 2010; Eilola et coll., 2007). Cette relation entre âge d'acquisition et compétence langagière, relativement à l'effet Stroop émotionnel, a du sens si nous supposons qu'une compétence avancée dans une langue acquise depuis longtemps permet de mieux saisir les nuances émotionnelles de cette langue, et ce, en raison d'une plus grande expérience avec des contextes émotionnels (Harris et coll., 2006). D'ailleurs, il faut souligner que les bilingues tardifs de Fan et ses collaborateurs (2018) étaient de niveau intermédiaire et qu'ils ont exposé un faible effet Stroop émotionnel dans leur L2, alors que ceux de Lizarazo et ses collaborateurs (2023), de niveaux intermédiaires à avancés, n'ont pas eu un tel effet.

Ainsi, le fait que, d'un côté, les bilingues tardifs avancés ont été sensibles aux mots émotionnels de leur L2 (p. ex., Eilola et Havelka, 2010; Eilola et coll., 2007), tout comme les locuteurs natifs de ces langues (p. ex., Grabovac et Pléh, 2014; Sutton et coll., 2007), alors que, de l'autre, les bilingues tardifs de niveau intermédiaire ont plutôt démontré un faible effet aux mots émotionnels (p. ex., Fan et coll., 2018), voire aucun (p. ex., Lizarazo Pereira et coll., 2023), suggère que la compétence langagière est un facteur important à considérer. Cependant, les bilingues tardifs de l'étude de Winskel (2013) étaient de niveau avancé et n'ont pas été sensibles à l'effet Stroop émotionnel dans leur L2.

Ensuite, peu importe l'âge d'acquisition, la fréquence d'utilisation d'une langue aurait un effet sur l'effet Stroop émotionnel, tant en L2 qu'en L1 (p. ex., Eilola et Havelka, 2010; Grabovac et Pléh,

2014; Sutton et coll., 2007).¹³ Ce constat est cohérent avec le fait qu'une utilisation variable de la L2 mène, comme exposé par Eilola et ses collaborateurs (2007), à un effet Stroop émotionnel dans la L2 et que les participants de Fan et ses collaborateurs (2018) qui employaient peu souvent la L2 n'ont pas été sensibles au Stroop émotionnel. D'un autre côté, Lizarazo Pereira et ses collaborateurs (2023) ont rapporté un effet de la fréquence d'emploi de la L2, mais qui allongeait les temps de réaction au lieu de les raccourcir. Lizarazo Pereira et ses collaborateurs (2023) avaient rapporté ce constat pour chaque type de mots, indépendamment de leur fréquence orale d'utilisation en anglais. Par conséquent, il est possible de conclure que l'âge d'acquisition, chez les bilingues tardifs, n'a pas un effet direct sur les réactions évaluatives. Il pourrait s'agir d'un facteur qui ne peut opérer de façon indépendante d'autres facteurs, comme l'emploi de la L2 et la compétence langagière.

Un autre point à discuter concerne l'environnement linguistique endogène-exogène d'une langue (voir Hamers et Blanc, 2000). Bien que les bilingues précoces et les bilingues tardifs vivant dans un environnement linguistique endogène aient montré l'effet Stroop émotionnel (p. ex., Eilola et Havelka, 2010; Grabovac et Pléh, 2014; Sutton et coll., 2007), l'apport du contexte exogène est contradictoire entre les études recensées. Fan et ses collaborateurs (2018) et Winskel (2013) ont obtenu des résultats montrant une absence d'effet Stroop émotionnel dans la L2 de leurs bilingues tardifs alors que ceux d'Eilola et ses collaborateurs (2007) ont observé l'effet contraire. De même, les bilingues tardifs de Lizarazo Pereira et ses collaborateurs (2023), qui étaient dans un milieu endogène de la L2, n'ont pas manifesté d'effet Stroop émotionnel. Comme discuté plus haut, si la compétence en L2 et dans une certaine mesure la fréquence d'emploi de la L2 sont des facteurs déterminant les réactions évaluatives aux mots émotionnels de la L2, il semble moins probable qu'un contexte endogène ou exogène puisse influencer des réactions évaluatives. Or, être dans un milieu endogène de la L2 ne garantit pas nécessairement que le bilingue tardif va être exposé à la culture de la L2 et ses locuteurs, surtout s'il n'est pas impliqué dans ce milieu (voir Ożańska-Ponikwia, 2012). C'est donc une relation interactive entre le bilingue tardif et l'environnement de sa L2 qui doit être considéré.

¹³ Je fais abstraction de l'étude Winskel (2013) puisque les données d'utilisation et de fréquence d'emploi de la L2 ne figurent pas dans cette recherche.

Enfin, je crois qu'il faut critiquer le fait que les études ont bien souvent des bilingues dont la mesure de compétence langagière était autorapportée comme étant de niveau avancé (p. ex., Ferré et coll., 2013). La tâche de Stroop émotionnel utilise des stimuli écrits. Par conséquent, les participants sont en mode lecture. Il faut donc une mesure précise de leur aptitude dans cette modalité (p. ex., Imbault et coll., 2021).

3.3.2 Apport des jurons dans les études recensées

Seules deux études, dont les bilingues étaient tardifs, ont comparé des jurons à d'autres mots dans en L2 (Eilola et Havelka, 2010; Eilola et coll., 2007). Les autres études ont plutôt cherché à contraster les réactions évaluatives entre les mots négatifs, positifs et neutres. Sur la base de l'effet Stroop émotionnel, il semble difficile d'évaluer de quelle manière les jurons se comportent dans le lexique mental des bilingues tardifs à partir de seules deux études.¹⁴

3.3.3 Comparaisons avec les locuteurs natifs

La comparaison de l'effet Stroop émotionnel entre les bilingues tardifs et les locuteurs natifs peut également être discutée à l'égard des études recensées. En effet, Eilola et Havelka (2010), Lizarazo Pereira et ses collaborateurs (2023) et Winkler (2013) ont comparé les réactions évaluatives de la L2 de leurs bilingues tardifs à celles des locuteurs natifs des L2 de leurs recherches. Eilola et Havelka (2010) n'avaient relevé aucune différence en termes de temps de réaction entre les groupes de locuteurs. Quant à Winkler (2013), il n'y avait pas d'effet Stroop émotionnel en L2. Ses participants bilingues tardifs avaient aussi eu des temps de réaction plus vites que les locuteurs natifs de la L2. Enfin, comme Winkler (2013), les bilingues tardifs de Lizarazo Pereira et ses collaborateurs (2023) n'ont pas montré un effet Stroop émotionnel comparativement aux locuteurs

¹⁴ Les jurons en L2 ont été mesurés dans des tâches expérimentales autres que le Stroop émotionnel (p. ex., Ayçiçeği et Harris, 2004; Ayçiçeği et Harris, 2009; Colbeck et Bowers, 2012; Harris, Ayçiçeği et Gleason, 2003; Räsänen et Pine, 2014). Il m'est paru risquer d'inclure ces recherches dans le cadre de mon mémoire, car non seulement les tâches expérimentales divergent, mais l'interaction entre processus cognitifs et traitement émotionnel aussi. J'ai donc volontairement privilégié les recherches sur l'effet Stroop émotionnel en vue d'assurer une meilleure cohérence entre les résultats obtenus et l'approche méthodologique suivie. Une discussion en psycholinguistique sur les diverses recherches qui ont observé les jurons en L2 aurait certainement sa place dans une étude ultérieure.

natifs. Toutefois, les bilingues tardifs de ces auteurs ont obtenu des temps de réaction plus longs que ceux des locuteurs natifs, ce qui n'est pas cohérent avec Eilola et Havelka (2010) et Winskel (2013).

La section suivante présente mes questions de recherche au regard des études que j'ai décrites.

3.4 Questions de recherche

Il est possible de constater à la lecture des études sur l'effet Stroop émotionnel chez les bilingues, tant tardifs que précoces, que les échantillons sont souvent composés de bilingues idéaux (Grosjean, 2015), c'est-à-dire que les participants ont souvent une fréquence d'emploi élevé et une compétence avancée dans leurs deux langues. Il est ainsi difficile de penser que ces facteurs expliquent les réactions évaluatives en L2, si nous n'avons pas de données avec des bilingues tardifs moins avancés sur le plan de la compétence langagière dans leur L2. D'ailleurs, cette compétence n'est pas mesurée avec un outil adapté au contexte d'une tâche de Stroop. De plus, si les stimuli employés ont mis en évidence que les réactions évaluatives des mots négatifs diffèrent d'autres mots, peu d'études ont étendu la recherche sur l'effet Stroop émotionnel en incluant des jurons.

Qu'ils s'agissent du profil de bilingues, de la mesure de la compétence langagière, ou des stimuli, les études recensées méritent d'être approfondies. Précisément, on peut se pencher sur le cas des sacres du français québécois. Si les sacres sont reliés à une émotion négative et intense, on peut s'attendre à ce qu'il y ait un effet sur l'attention portée durant une tâche de conflit, comme une tâche de Stroop émotionnelle. Sur la base de cet effet, observer des bilingues tardifs en fonction de leur compétence en L2 et de leur emploi du français pourrait nous renseigner davantage sur les réactions évaluatives aux jurons en L2, notamment en comparaison aux locuteurs natifs.

Mon étude vise donc à répondre aux deux questions suivantes :

1. *Est-ce que les différents niveaux de compétence de la L2 ainsi que la fréquence d'utilisation de la L2 des bilingues tardifs espagnol-français vivant à Montréal ont un effet sur leurs réactions évaluatives des sacres du français québécois?*
2. *Est-ce que les réactions évaluatives reliées aux sacres diffèrent entre les bilingues tardifs espagnol-français et les locuteurs natifs du français québécois?*

La prochaine section détaille la méthode qui m'a permis d'apporter des éléments de réponse à ces deux questions de recherche.

CHAPITRE IV

MÉTHODE

Dans le chapitre précédent, j'ai présenté une recension des études sur l'effet Stroop émotionnel chez les bilingues et j'ai posé deux questions de recherche, auxquelles mon mémoire va tenter de répondre, en l'occurrence : 1) *est-ce que les différents niveaux de compétence de la L2 ainsi que la fréquence d'utilisation de la L2 des bilingues tardifs espagnol-français a un effet sur leurs réactions évaluatives des sacres du français québécois?* et 2) *est-ce que les réactions évaluatives reliées aux sacres diffèrent entre les bilingues tardifs espagnol-français et les locuteurs natifs du français québécois?* Dans le chapitre qui suit, je présenterai d'abord les variables examinées dans mon étude (4.1), une description des participants (4.2) ainsi que les instruments de mesure utilisés (4.3). Puis, j'expliquerai comment se sont déroulés la collecte de données (4.4) et le dépouillement et la codification des données recueillies (4.5). J'exposerai ensuite la validation de la codification (4.6). Enfin, je terminerai avec un aperçu du traitement et de l'analyse statistiques des données (4.7).

4.1 Variables à l'étude

Mon étude comportait trois variables. La variable dépendante correspondait aux réactions évaluatives à l'égard des sacres du français québécois. Quant aux variables indépendantes, il s'agissait de la compétence langagière et à la fréquence d'emploi du français comme L2. J'ai mesuré les réactions évaluatives des sacres au moyen d'une tâche de Stroop émotionnelle que j'ai programmée sur le logiciel PCIBexFarm (Zehr et Schwartz, 2018). Concernant la mesure de la compétence en français, j'ai repris le test lacunaire de type c de Renaud (2010). Pour la fréquence d'emploi du français, j'ai conçu un questionnaire de 13 questions. Ces questions étaient tirées et adaptées d'Eilola et ses collaborateurs (2007) ainsi que de Li, Zhang, Yu et Zhao (2020). Quelques questions ont également été ajoutées de mon propre gré.

4.2 Participants

Des critères d'inclusion ont été utilisés afin de sélectionner les participants. D'abord, puisque les expériences de vie reliées aux jurons et aux mots émotionnels sont affectées par la L1 (p. ex., Harris et coll., 2006), il fallait que celle-ci soit l'espagnol pour le groupe cible et le français québécois pour le groupe témoin. Parallèlement, les participants du groupe cible devaient être nés dans un pays latino-américain et ceux du groupe témoin provenir du Québec. Ensuite, il fallait que tous les participants soient âgés entre 18 ans et 40 ans. Ce critère importait puisque l'interaction entre les processus cognitifs et le traitement des émotions change en fonction de l'âge, passant d'une sensibilité aux mots négatifs à une sensibilité aux mots positifs (voir l'ouvrage de Lemaire, 2021). Concernant l'effet Stroop émotionnel, si les réactions évaluatives sont plus fortes pour les mots négatifs, l'effet tendrait à s'atténuer vers l'âge de 50 ans pour finalement être plus sensible aux mots positifs à partir de 60 ans (LaMonica, Keefe, Harvey, Gold et Goldberg, 2010).¹⁵ Donc, l'inhibition de la charge émotionnelle serait plus facile pour les mots négatifs après un certain âge. Enfin, puisque la tâche de Stroop émotionnelle requiert l'identification adéquate de couleurs, il fallait que les participants ne soient pas daltoniens.

J'ai eu recours à deux groupes de locuteurs. Le groupe cible était composé de 27 (14 femmes, 12 hommes)¹⁶ bilingues tardifs espagnol-français d'origine latino-américaine âgés de 20 à 36 ans (âge moyen=29,63, écart-type=4,26, minimum=20 ans, maximum=36 ans). Ces derniers provenaient de Colombie ($n=9$), du Mexique ($n=9$), du Chili ($n=5$), d'Argentine ($n=1$), de Bolivie ($n=1$), du Honduras ($n=1$) et du Nicaragua ($n=1$). Parmi ce groupe, 12 étaient pratiquants d'une religion catholique et 16 ont déclaré ne pratiquer aucune religion.¹⁷ Enfin, 10 ont appris le français en classes de langue, 5 en contexte naturel, 9 de façon mixte (en classes de langue et en contexte naturel) et 3 de façon autonome.¹⁸ Tous résidaient dans la région de Montréal au moment de la collecte.¹⁹ Aussi, la majorité avait un diplôme universitaire.

¹⁵ J'ai établi la limite d'âge à 40 au lieu de 50 ans pour éviter d'avoir des participants, pour des raisons individuelles quelconques, qui manifesteraient un changement de biais attentionnel de façon prématuré.

¹⁶ Une ($n=1$) personne n'a pas souhaité déclarer son identité de genre.

¹⁷ Une ($n=1$) personne n'est pas incluse ici parce que sa réponse à la question était ambiguë.

¹⁸ J'indique « français » au lieu de « français québécois », simplement parce que le questionnaire que les participants hispanophones ont rempli ne faisait pas une distinction entre variété de français.

¹⁹ J'inclus Longueuil et Laval.

À partir du Tableau 4.1 dont les caractéristiques ont été tirées d'un questionnaire sociodémographique, il peut être constaté que la majorité du groupe d'hispanophones était composée de nouveaux arrivants établis au Québec depuis moins de deux ans, en moyenne. D'après l'âge d'acquisition du français, il peut également être dit que ce sont des bilingues tardifs étant donné qu'ils ont acquis le français à l'âge adulte.²⁰

Tableau 4.1 Sommaire des caractéristiques des participants bilingues tardifs espagnol-français d'origine latino-américaine

Caractéristiques	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Âge	29,63	4,26	20	36
Âge d'acquisition du français	27,36	6,00	10	35
Nombre d'années au Québec	1,74	2,04	,08	10

Note. N=27.

Le groupe témoin était composé 24 (15 femmes, 7 hommes, 2 personnes non-binaires) francophones québécois âgés de 18 à 35 ans (âge moyen=25,74, écart-type=4,20, minimum=18 ans, maximum=35 ans). Tous résidaient dans la région de Montréal au moment de la collecte. À l'exception d'une seule personne ($n=1$), aucun participant ne pratiquait une religion reliée au Catholicisme.

4.3 Instruments de mesure

Dans ce qui suit, je présente les trois instruments de mesure qui ont été utilisés pour collecter les données. J'ai d'abord procédé à l'évaluation des réactions évaluatives des sacres au moyen d'une tâche de Stroop émotionnelle (4.3.1). J'ai ensuite utilisé un test *c* afin de mesurer la compétence langagière en L2 (4.3.2). Après, j'ai fait passer un questionnaire (4.3.3). Ce questionnaire contenait une section de données sociodémographiques (4.3.3.1), une section sur les jurons (4.3.3.2) ainsi qu'une section sur l'emploi des langues afin de pouvoir observer l'effet de l'utilisation de français québécois (4.3.3.3).

²⁰ Comme à la note de bas de page 18, j'indique « français » au lieu de « français québécois » parce que le questionnaire que les participants hispanophones ont rempli ne faisait pas une distinction entre variété de français.

4.3.1 Tâche de Stroop émotionnelle

Afin d'expliquer de quelle manière la tâche de Stroop émotionnelle a été conçue, je présente en premier la procédure de construction et de sélection des stimuli (4.3.1.1). J'expose ensuite la construction de la tâche de Stroop émotionnelle (4.3.1.2).

4.3.1.1 Construction des stimuli

Pour pouvoir examiner les réactions évaluatives des sacres du français québécois par rapport à des catégories de mots émotionnels, il était nécessaire d'avoir des mesures sur la composition de chaque type de mot (sacres, mots négatifs, mots positifs et mots neutres). Ces données proviennent normalement de bases de données lexicales affectives. Cependant, je n'ai rien trouvé pour le français québécois. Il a donc été important de concevoir cette base de données. Disposer de telles données est utile afin de contrôler des variables pouvant influencer la performance de diverses tâches cognitives (voir Bonin, Méot, Aubert, Malardier, Niedenthal et Capelle-Toczek, 2003, p. 657; Bonin, Méot, Ferrand et Roux, 2011, p. 328).

La confection de cette base de données s'est faite à l'aide d'un questionnaire que j'ai programmé sur la plateforme PCIBexFarm (Zehr et Schwartz, 2018). Un total de 36 personnes natives du français québécois a participé à cette partie du projet.

J'ai sélectionné 153 mots des bases de données lexicales affectives de l'anglais d'Eilola et Havelka (2007) et de Janschewitz (2008). L'intérêt envers ces deux recherches découle de leur méthode employée pour collecter des données sur les jurons. J'ai choisi de collecter des données sur la valence, l'intensité, l'offensivité et sur la fréquence d'utilisation des mots. À cela s'est ajoutée, de façon manuelle en comptant les caractères orthographiques, la longueur orthographique des mots. La valence et l'intensité permettent de classer les mots en catégorie émotionnelle. L'évaluation du niveau d'offensivité des mots permet de former les sacres. La fréquence permet de savoir à quelle fréquence les mots sont généralement employés en français québécois. Parallèlement à la longueur orthographique, il a été montré que ces deux dimensions devaient absolument être identiques entre les listes de mot puisqu'elles influencent les temps de réaction dans les tâches expérimentales,

telles que dans le Stroop émotionnel (Larsen et coll., 2006; Larsen et coll., 2008). Par exemple, des mots moins fréquents et des mots orthographiquement longs sont reconnus plus lentement que des mots fréquents et orthographiquement courts. Pour éviter que les temps de réaction de la tâche de Stroop émotionnelle soient influencés par la fréquence d'emploi et leur longueur orthographique, j'ai veillé à ce que les listes de chaque catégorie de mot soient significativement identiques d'après ces deux paramètres lexicaux.

À la suite de la sélection de 145 mots, j'ai traduit chaque item en français (voir Annexe A). Ensuite, deux personnes francophones inscrites au baccalauréat en enseignement de l'anglais ont été sollicitées pour valider les traductions. Ces deux personnes devaient indiquer par *oui* ou *non* si chaque paire de traductions de l'anglais vers le français québécois était correcte. Les juges ont procédé aux validations séparément, ils n'étaient pas ensemble. Une fois leurs vérifications effectuées, les accords des deux juges ont été triés. Une traduction était retirée dès qu'au moins un des juges avait indiqué *non*. Sur les 145 traductions, seules 14 ont reçu au moins un *non*, signifiant donc qu'il y avait 139 traductions jugées correctes par les deux juges. Sur la liste initiale, l'accord interjuge était élevé ($\alpha=.910$).

Après une mise à l'essai du questionnaire auprès de deux personnes francophones inscrites à la maîtrise en linguistique, 44 mots ont été retirés de cette liste. Premièrement, la tâche prenait trop de temps à être réalisée. Il était pertinent de l'alléger pour éviter un effet de fatigue, mais aussi parce que les personnes participantes allaient volontairement prendre part à cette partie de mon étude. Deuxièmement, durant la mise à l'essai, les deux personnes qui ont fait la mise à l'essai ont rapporté que les mots jugés polysémiques étaient difficiles à évaluer. Je leur ai demandé de les identifier afin de pouvoir les retirer. Dès qu'un mot était identifié par une des deux personnes comme étant difficile à juger, le mot était enlevé. Pour la liste finale, 16 items rapportés comme des sacres en français québécois ont été ajoutés selon différentes sources (Paul, 2022; Vermette, 2010). La liste finale comprenait 117 mots (voir Annexe B). Beaucoup plus grande que celles qui ont été utilisées pour la tâche de Stroop émotionnelle finale, une telle liste de plusieurs items permet d'avoir une diversité de donnée pour préparer les listes de mots. De plus, le risque que certains mots choisis pour la tâche principale, en apparence liés à une catégorie émotionnelle, ne le soient pas réellement est ainsi réduit.

J'ai utilisé les propositions orthographiques du dictionnaire Antidote 11 pour choisir l'orthographe des sacres, étant donné que leurs formes écrites varient grandement (*criss, crise, caliss, câlisse*, etc.). Par exemple, j'ai opté pour *tabarnak* au lieu d'autres formes orthographiques de ce sacre (p. ex., *tabarnaque, tabarnac*), car d'après les bases de données d'Antidote 11, *tabarnak* serait la forme écrite la plus courante (68% du temps).

La procédure utilisée était la même que celle d'autres études (p. ex., Eilola et Havelka, 2007; Janschewitz, 2008). Les caractéristiques de ces mots ont été évaluées avec des échelles de Likert à 8 points à l'aide des énoncés suivants : pour la valence : *Indiquez à quel point le mot donné est positif ou négatif lorsqu'utilisé en français québécois* (1=Extrêmement positif, 8=Extrêmement négatif); pour l'intensité : *les locuteurs et locutrices du français québécois utilisent le terme présenté ci-dessus de manière* (1=Pas du tout intense émotionnellement, 8=Toujours intense émotionnellement); pour l'offensivité : *Situez le mot qui figure en gras ci-dessus selon son niveau d'offensivité lorsqu'il est employé par un.e locuteur.rice natif.ve du français québécois* (1=Pas du tout offensant, 8=Extrêmement offensant); pour la fréquence d'usage en français québécois : *Indiquez à quelle fréquence vous rencontrez ce mot en français québécois (par exemple, dans une conversation, à la radio, dans un film ou à la télévision, sur le web, etc.)* (1=Jamais, 8=Toujours). Enfin, j'ai personnellement calculé la longueur orthographique des mots.

Une fois la collecte terminée, j'ai analysé la fiabilité interne des résultats en utilisant les valeurs du coefficient d'Alpha de Cronbach (α). Les résultats de la fiabilité interne, calculés sur les conditions lexicales (Bonin et coll., 2003), montrent des accords interjuges de valeur élevée (valence $\alpha=,955$, intensité $\alpha=,983$, offensivité $\alpha=,987$ et fréquence $\alpha=,988$), suggérant que les 36 participants ont été cohérents dans leur façon d'évaluer les mots d'après les différentes conditions.

J'ai utilisé la somme des scores totaux des 36 participants pour construire les listes de mots. Bien qu'une analyse en composantes principales aurait été préférable (voir l'analyse de Bonin et coll., 2003), le nombre limité de participants par rapport au nombre de mots rendait cette procédure peu fiable. Ainsi, chaque condition a été évaluée sur une échelle de 1 à 8, où les scores les plus faibles auraient une valeur de 36 (chaque participant attribuant la valeur 1 aux mots) et les scores les plus élevés auraient une valeur de 288 (chaque participant attribuant la valeur 8 aux mots). Par

conséquent, les mots les plus positifs en valence, les moins intenses en intensité, les moins offensants en termes d'offensivité et les moins fréquemment utilisés auraient tous des scores proches de 36. À l'inverse, les mots les plus négatifs en valence, les plus intenses en intensité, les plus offensants en termes d'offensivité et les plus fréquemment utilisés auraient tous des scores proches de 288. Au total, j'ai choisi d'avoir sept mots par catégorie, représentant un total de 28 items pour la tâche de Stroop émotionnelle. Les mots peuvent être consultés dans le Tableau 4.2 qui suit.

Tableau 4.2 Liste de mots utilisés pour la tâche de Stroop émotionnelle

Mots			
<i>Sacres</i>	<i>Mots neutres</i>	<i>Mots négatifs</i>	<i>Mots positifs</i>
câlisse	chaise	agonie	confort
calvaire	fauteuil	émeute	espoir
ciboire	meuble	horreur	gloire
crisse	mixeur	massacre	intimité
ostie	sécheuse	panique	miracle
sacrament	serviette	suicide	paradis
tabarnak	table	torture	richesse

Relativement à la valence, les sacres et les mots négatifs devaient être de valence négative. Les mots positifs devaient avoir une valence positive. Quant aux mots neutres, ils devaient avoir une valence située entre la borne inférieure de 36 et la borne supérieure de 288. Cette répartition figure dans le Tableau 4.3.

Tableau 4.3 Statistiques descriptives des catégories de mots d'après leur valence

Mots	<i>N</i>	Moyenne	Écart type	Minimum	Maximum
Sacres	7	214,71	7,95	202	223
Négatifs	7	262,71	15,95	241	279
Positifs	7	81,00	16,36	58	111
Neutres	7	126,14	3,49	121	131
Total	28	171,14	73,69	58	279

J'ai effectué une ANOVA avec la catégorie de mot comme variable indépendante et la valence comme variable dépendante. L'analyse a révélé une différence significative en termes de valence ($F(3, 24)=319,315$, $p<,001$). Un test post-hoc de Bonferroni ajusté a indiqué des différences

significatives ($p < ,001$) entre chaque catégorie de mot selon leur niveau de valence, à l'exception des sacres et des mots négatifs qui avaient des niveaux de valence statistiquement similaires ($p > ,05$).

Pour l'intensité, les sacres et les mots négatifs devaient avoir un niveau d'intensité élevé, tandis que les mots positifs devaient avoir une intensité faible. Les mots neutres devaient avoir une intensité comprise entre la borne inférieure de 36 et la borne supérieure de 288. Cette répartition est illustrée dans le Tableau 4.4.

Tableau 4.4 Statistiques descriptives des catégories de mots d'après leur intensité

Mots	<i>N</i>	Moyenne	Écart type	Minimum	Maximum
Sacres	7	213,43	9,76	204	230
Négatifs	7	242,57	13,59	225	258
Positifs	7	162,71	22,31	125	191
Neutres	7	52,43	,976	51	54
Total	28	167,79	74,97	51	258

Une ANOVA réalisée avec la catégorie de mot comme variable indépendante et l'intensité comme variable dépendante a révélé une différence significative d'intensité entre les différentes listes de mots ($F(3, 24)=251,899$, $p < ,001$). Un post-hoc de Bonferroni ajusté a montré des différences significatives entre chaque catégorie de mot d'après leur niveau d'intensité ($p < ,001$), à l'exception des sacres et des mots négatifs, dont les niveaux d'intensité étaient statistiquement similaires ($p > ,05$).

Au regard du niveau d'offensivité, les sacres devaient avoir un niveau d'offensivité plus élevé que toutes les autres catégories de mots. En revanche, ces dernières devaient être les moins offensives possibles et avoir des évaluations similaires en termes d'offensivité. Le Tableau 4.5 détaille la répartition des catégories de mots selon leur niveau d'offensivité.

Tableau 4.5 Statistiques descriptives des catégories de mots d'après leur niveau d'offensivité

Mots	<i>N</i>	Moyenne	Écart type	Minimum	Maximum
Sacres	7	176,00	15,74	152	201
Négatifs	7	100,86	16,51	83	125
Positifs	7	45,43	5,88	38	53
Neutres	7	41,86	1,35	39	43
Total	28	91,04	56,45	38	201

L'ANOVA réalisée avec la catégorie de mot comme variable indépendante et l'offensivité comme variable dépendante a révélé une différence significative entre les différentes listes de mots ($F(3, 24)=198,112, p<,001$). Le post-hoc de Bonferroni ajusté a révélé que les sacres étaient plus offensants que les trois autres catégories de mots ($p<,001$). De plus, les mots négatifs étaient plus offensants que les mots positifs et les mots neutres ($p<,001$), mais moins offensants que les sacres ($p>,05$). Pour les mots neutres et les mots positifs, ces deux catégories étaient à la fois similaires sur le plan de l'offensivité ($p>,05$) et moins offensant que les sacres et les mots négatifs ($p<,001$).

En ce qui a trait à la fréquence d'emploi des mots, il fallait qu'elles soient statistiquement similaires entre chaque catégorie, comme en témoigne le Tableau 4.6.

Tableau 4.6 Statistiques descriptives des catégories de mots d'après leur fréquence d'utilisation

Mots	<i>N</i>	Moyenne	Écart type	Minimum	Maximum
Sacres	7	171,71	18,11	145	191
Négatifs	7	155,43	27,04	110	186
Positifs	7	157,14	26,25	118	183
Neutres	7	161,57	27,15	111	191
Total	28	161,46	24,37	110	191

L'ANOVA réalisée avec la catégorie de mot comme variable indépendante et leur fréquence d'emploi comme variable dépendante n'a pas présenté de différence significative entre les différentes listes de mots ($F(3, 24)=,601, p>,05$).

Comme leur fréquence, la longueur orthographique devait être similaire entre les catégories de mots. Le Tableau 4.7 montre une similarité sur ce plan.

Tableau 4.7 Statistiques descriptives des catégories de mots d'après leur longueur orthographique

Mots	<i>N</i>	Moyenne	Écart type	Minimum	Maximum
Sacres	7	7,14	1,35	5	9
Négatifs	7	6,86	,69	6	8
Positifs	7	7,00	,82	6	8
Neutres	7	6,86	1,46	5	9
Total	28	6,96	1,07	5	9

L'ANOVA réalisée avec la catégorie de mot comme variable indépendante et leur longueur orthographique comme variable dépendante n'a pas révélé de différence significative entre les différentes listes de mots ($F(3, 24)=,103, p>,05$).

4.3.1.2 Élaboration de la tâche de Stroop émotionnelle

J'ai construit la tâche de Stroop émotionnelle sur la plateforme PCibexFarm (Zehr et Schwartz, 2018). L'ordinateur avec lequel les participants ont réalisé la tâche était un ordinateur portable ThinkPad T495 de la compagnie Lenovo avec un écran de 14 pouces. Quant au support d'identification de l'encre, j'ai pris un clavier filaire HP 150. La distance entre les participants et l'écran était de 60 centimètres. Quatre couleurs ont été utilisées pour la tâche. Il y avait donc quatre touches du clavier dont chacune était identifiée d'une étiquette de couleurs dédiée à l'identification des réponses : « v » pour rouge, « b » pour bleu, « n » pour vert et « m » pour jaune. Il était demandé aux participants de répondre avec leur main dominante. De l'index à l'auriculaire, le même doigt devait toujours être associé à la même couleur pour répondre.

Les mots étaient présentés individuellement sur un fond noir. La police d'écriture utilisée était Calibri, en minuscules et avec une taille de 60 points. À l'instar des études recensées, les mots ont été présentés aléatoirement et par blocs de type de mot. Ainsi, tous les sacres étaient présentés ensemble, de même que pour chacune des autres catégories de mots. Ce type de présentation permet de vérifier l'apport de chaque catégorie de mot sur la distraction de l'attention. Mettre les types de mots ensemble et créer une présentation aléatoire de tous les items dans les tâches de Stroop émotionnelle aurait eu pour conséquence de neutraliser l'effet émotionnel des mots, menant à une habitude (Algom et coll., 2004; MacKay et coll., 2004). Une autre conséquence potentielle aurait

été que les temps de réaction des mots neutres et positifs auraient été les mêmes que celui des sacres ou jurons. En effet, l'apparition d'un mot négatif ou d'un juron peut influencer jusqu'à trois mots neutres ou positifs subséquents (Bertels et Kolinsky, 2015; Bertels, Kolinsky, Pietrons et Morais, 2011; Kunde et Mauer, 2008). Par ailleurs, à l'exception de la phase d'entraînement (décrite plus bas), de telles influences créées par la charge négative des mots m'ont amené à ne pas informer les participants des erreurs qu'ils commettaient au cours de la tâche. Même si certaines études l'ont fait (Grabovac et Pléh, 2014; Sutton et coll., 2007), je crois que l'apparition d'un symbole ou d'un mot signalant « erreur » après une identification incorrecte de la couleur de l'encre aurait généré un temps de réponse plus lent sur les items subséquents, notamment lors du bloc de mots neutres et du bloc de mots positifs.

La tâche a été conçue de manière que chaque mot soit affiché une fois dans chacune des quatre couleurs (rouge, bleu, vert et jaune). Puisqu'il y avait quatre blocs de mots, sept mots dans chaque bloc et quatre couleurs différentes apparaissant une fois par mot, chaque bloc avait un total de 28 essais. La tâche complète comprenait alors 112 essais. Bien que les mots étaient présentés aléatoirement à l'intérieur de chaque bloc, le même mot et la même couleur ne se suivaient jamais deux fois de suite (comme Eilola et Havelka, 2010; Eilola et coll., 2007). Par exemple, il était impossible que *tabarnak* (en bleu) soit suivi de *tabarnak* (en jaune) et que *ostie* (en vert) soit suivi de *calvaire* (en vert). Cette contrainte avait pour but d'éviter une accélération non souhaitée.

Une différence avec les études antérieures concernait l'ordre de présentation des types de mots. À la place de rendre l'ordre des blocs aléatoire, j'ai opté pour une présentation bloquée par types de mots, en commençant par les sacres, ensuite les mots neutres, les mots négatifs puis les mots positifs. J'ai jugé cette modification nécessaire parce qu'un défaut de la tâche de Stroop émotionnelle tient à l'effet de familiarité (Algom et coll., 2004; MacKay et coll., 2004). Par conséquent, les temps de réaction liés aux sacres en fin de tâche auraient pu être différents de ceux montrés en début de tâche. Enfin, il y avait une courte pause de 50 secondes entre chaque bloc.

Comme exposé par la Figure 4.1, des croix de fixation « +++++ » de 300 millisecondes (ms) figuraient entre chaque mot. Une fois l'apparition d'un mot au centre de l'écran, il y restait jusqu'à ce qu'une réponse soit rapportée, pour ensuite revenir aux croix de fixation.

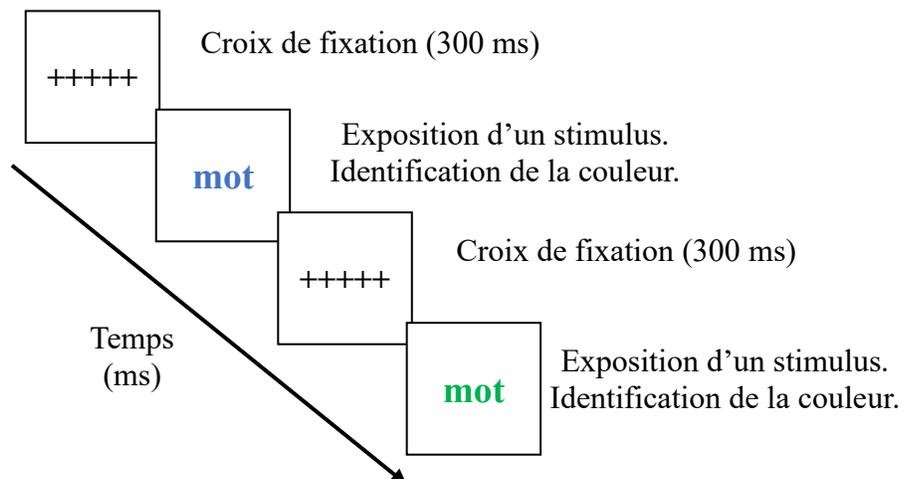


Figure 4.1 Structure de présentation des items de la tâche de Stroop émotionnelle

4.3.2 Mesure de la compétence langagière

J'ai utilisé un test lacunaire de type c (Renaud, 2010) pour mesurer la compétence en L2. Ce test est considéré comme une mesure globale de compétence langagière (Norris, 2018), sous forme écrite, respectant la modalité de lecture. Dans ce type de test, il y a des « trous » orthographiques qui correspondent à des mots dont les dernières lettres ont été retirées. J'ai jugé qu'il était pertinent de soumettre les participants à cette épreuve puisque ce sont les habiletés interpellées par la tâche de Stroop émotionnelle.

L'épreuve est composée de deux textes de 25 mots chacun (voir Annexe C pour le test complet). La première phrase de chaque texte est complète, tandis que les autres comportent des « trous » orthographiques à compléter à environ tous les 2 à 3 mots. L'emplacement du trou est toujours situé dans la dernière moitié des mots. Chaque texte contient 74 et 97 mots respectivement, avec 25 mots à compléter dans chaque cas, totalisant 50 mots à compléter. Ainsi, les participants lisent les textes et doivent remplir les trous orthographiques.

Comme illustré par l'exemple tiré du premier texte (Figure 4.2), le nombre de lettres manquantes était indiqué après chaque mot troué (voir le corrigé des textes à l'Annexe C). La consigne était

d'écrire les lettres manquantes dans les trous, et ce, d'après le nombre de lettres indiqué pour chaque item. Les participants n'étaient pas autorisés à utiliser de ressources externes, comme un dictionnaire ou un téléphone intelligent, par exemple (voir Annexe C pour les consignes).

<p>Un livre qui prétend introduire des aspects de la culture française ne serait pas complet sans un chapitre sur les beaux-arts. En fa_____ (2), de nomb_____ (4) touristes vo_____ (2) en Fra_____ (3) dans l'inte_____ (5) d'admirer s_____ (2) chefs-d'oeu_____ (3) de pein_____ (4), d'archit_____ (6) et d_____ (1) sculpture.</p>
--

Figure 4.2 Exemple du premier texte du test lacunaire de type c (Renaud, 2010)

Pour compléter un texte, les participants doivent mobiliser leurs connaissances orthographiques et morphosyntaxiques de différentes catégories lexicales du français et être capables de tirer le sens général du texte à l'aide des mots complets.

4.3.3 Questionnaire sociodémographique

J'ai fourni un questionnaire à trois sections aux participants. Le questionnaire contenait trois sections distinctes (voir le questionnaire en Annexe D).

La première section recueillait des informations sur le genre, l'âge, la scolarisation, le lieu de naissance et l'endroit où les participants avaient grandi. Puisque les sacres entretiennent historiquement un lien avec la religion catholique, il y avait aussi une question sur la pratique d'une religion. Dans l'affirmative, les participants devaient confirmer laquelle ils pratiquaient. À la différence des francophones québécois, le questionnaire du groupe d'hispanophones comprenait une question sur le nombre d'années qu'ils étaient établis au Québec et une question sur leur âge d'acquisition du français. Il y avait aussi une question reprise et adaptée en espagnol du *Bilingual Emotionnal Questionnaire* (BEQ) (Dewaele et Pavlenko, 2001-2003). Il s'agissait d'une question sur le contexte d'acquisition du français. La question proposait trois choix : en classes de langue, en contexte naturel (hors classe) ou mixte (les deux). Trois participants ont souhaité ajouter une quatrième, à savoir « apprentissage individuel ».

La deuxième partie du questionnaire consistait en six questions également tirées du BEQ. Ces questions ont été utiles pour avoir certains renseignements sur l'utilisation de leurs langues, notamment en ce qui concerne les jurons et les mots émotionnels. Pour répondre aux quatre premières questions (« Cochez la fréquence à laquelle vous êtes entouré de personne qui parlent le français québécois et votre langue seconde », « Cochez la fréquence à laquelle vous utilisez chaque langue », « Cochez la fréquence à laquelle vous jurer dans chaque langue » et « Cochez la fréquence à laquelle vous exprimez vos émotions dans chaque langue ») les participants sélectionnaient l'une des cinq options d'une échelle de Likert (1=Jamais, 2=Un peu, 3=Parfois, 4=Souvent, 5=Toujours). Quant aux deux autres questions (« Cochez la force émotionnelle que vous associez aux jurons de chaque langue » et « Cochez la force émotionnelle que vous associez aux mots émotionnels de chaque langue »), elles étaient répondues avec une échelle de Likert à quatre options (1=Très faible, 2=faible, 3=forte et 4=très forte). Il était pertinent de poser ces questions, en particulier celles sur les jurons, car des réactions évaluatives amoindries chez certains participants pourraient s'expliquer par leur fréquence d'emploi de ces mots (p. ex., Stephens et Umland, 2011).

Enfin, la troisième section comprenait 13 questions destinées à la composition de la deuxième variable indépendante, à savoir l'utilisation des langues du groupe d'hispanophones. J'ai moi-même conçu le questionnaire. J'ai repris des questions de celui d'Eilola et Havelka (2007) que j'ai traduit en français et en espagnol (questions 5, 8, 9, 10, 11 et 12 de mon questionnaire). Je n'ai pas utilisé l'intégralité du questionnaire. Étant donné qu'il avait été conçu en 2007, certaines questions ne me semblaient pas refléter le quotidien de 2024 ou pouvaient, à mon avis, être regroupées en une seule question. J'ai aussi repris quatre questions du questionnaire de Li et ses collaborateurs (2020) (questions 1, 2, 3 et 4 de mon questionnaire). Les autres questions, 6, 7 et 13, ont été ajoutées de mon propre gré. Les participants pouvaient répondre aux questions avec une échelle de Likert à cinq options (1=Jamais, 2=Un peu, 3=Parfois, 4=Souvent, 5=Toujours). Il est à noter que les participants ont fait le questionnaire d'emploi des langues deux fois : d'abord sur l'emploi de leur L2, ensuite sur leur L2 (français québécois pour les hispanophones et une langue au choix pour le groupe de francophones).

4.4 Déroulement de la collecte de données

La présente section traite des étapes de la collecte de données principale. Je commence par décrire la mise à l'essai des instruments de mesure (4.4.1) et le recrutement des participants (4.4.2). Ensuite, je détaille la procédure générale utilisée (4.4.3) et celle de passation des épreuves (4.4.4).

4.4.1 Mise à l'essai des instruments de mesure

Pour vérifier l'efficacité de mes instruments de mesure, j'ai fait appel à deux francophones et deux hispanophones pour une mise à l'essai de l'expérience. Ces quatre personnes ont volontairement pris part à la mise à l'essai. Tous avaient des profils qui correspondaient aux critères de sélection de l'étude. Au cours de cette mise à l'essai, les participants ont non seulement effectué les tâches, mais ont aussi été encouragés à donner leur avis sur la formulation des consignes.

En ce qui touche l'erreur qui s'était glissée dans le test c, elle n'avait pas encore été remarquée. Les participants francophones de la mise à l'essai inscrivait « comme » au lieu de « car ». Cette même erreur s'était d'ailleurs retrouvée dans mon corrigé. C'est seulement au cours des premières passations officielles avec les francophones que quelqu'un s'est rendu compte d'une incohérence dans le test. Quoiqu'il en soit, les mises à l'essai m'ont donné l'occasion de me familiariser avec la procédure de passation des différentes tâches de la collecte de données et m'ont permis de calculer le temps moyen de passation par personne, évalué à environ 45 minutes.

4.4.2 Recrutement des participants

J'ai recruté les participants latino-américains en publiant sur les réseaux sociaux des annonces d'appels à la participation dans des groupes dédiés et fréquentés par des immigrants originaires d'Amérique latine établis à Montréal. J'ai personnellement écrit le message de recrutement en espagnol, lequel a été vérifié et révisé par une collègue locutrice native de l'espagnol d'origine mexicaine. En ce qui a trait au recrutement des francophones, j'ai diffusé des annonces d'appels à la participation dans des groupes étudiants des universités francophones locales. Je suis également

allé recruter dans des classes de l'UQAM et j'ai sollicité l'association étudiante des premiers cycles du programme de linguistique de l'UQAM pour qu'ils puissent transmettre l'annonce de participation à leurs membres. Il faut d'ailleurs souligner que les messages de recrutement, en espagnol comme en français, mentionnaient que je cherchais à recruter des personnes qui répondaient aux critères de sélections et que la participation était accompagnée d'une compensation de 20\$ en espèce. L'objectif de l'étude a partiellement été dévoilé comme portant sur la perception des mots intenses du français québécois.²¹

4.4.3 Procédure générale

Les rencontres ont eu lieu individuellement avec chaque participant à l'UQAM, dans un laboratoire de recherche du département de linguistique. Une seule rencontre par participant a été nécessaire. Les rencontres ont été déterminées en fonction de la disponibilité des participants. Les explications de chaque section ont été offertes dans la L1 des participants (en français ou en espagnol selon le cas), à l'oral et simultanément à l'écrit. Afin d'éviter que mon accent espagnol influe sur la clarté des consignes, j'ai demandé à un locuteur natif de l'espagnol d'origine mexicaine de s'enregistrer en train de lire toutes les consignes. Une fois dans le local de recherche, les participants hispanophones devaient mettre un casque d'écoute. Ces derniers pouvaient lire et en même temps écouter une voix, dire les instructions pour chaque tâche.

Une fois les participants accueillis dans le local de recherche, ils étaient d'abord invités à lire le formulaire de consentement (voir Annexe E). Le formulaire soulignait en quoi consistait l'étude. Ils ont été assurés de la confidentialité des données. Entre autres, ils ont été informés qu'ils allaient voir des mots pouvant les perturber. À cet effet, les participants ont reçu l'indication que leur participation, en plus d'être récompensée par un 20\$ en espèce, était libre et qu'ils pouvaient se

²¹ J'avais cru qu'une communication trop explicite de l'objectif aurait découragé des gens à participer et que de ne pas dévoiler du tout l'objectif pouvait choquer les participants une fois l'étude commencée. Quoi qu'il en soit, comme dit par Uzzaman (2017, p. 61), même si les participants étaient mis au courant qu'ils allaient voir des mots vulgaires, nous pouvons assumer la présence de l'effet Stroop émotionnel : aucune personne ne rentre dans un laboratoire scientifique au sein d'un établissement universitaire en s'attendant à être exposée à des mots vulgaires. À cet égard, les auteurs d'une étude utilisant une tâche de présentation visuelle en série rapide avec des mots vulgaires ont montré la liste de mots à leurs participants avant la tâche. Présenter chacun des mots avant l'expérience aboutissait aux mêmes résultats que de ne pas les présenter aux participants avant la tâche (Arnell, Killman et Fijavz, 2007).

retirer à tout moment. Les personnes qui ont accepté de participer ont signé une section du formulaire attestant qu'ils avaient compris les implications du projet. Ils étaient invités à conserver cette copie. Dans une seconde section, ils ont pu attester qu'ils acceptaient de participer. Cette copie m'était ensuite remise.

Une fois le consentement obtenu, les participants ont d'abord réalisé dans l'ordre la tâche de Stroop émotionnelle. Ensuite, le test de compétence langagière leur était fourni. Puis, ils ont terminé avec le questionnaire.

4.4.4 Procédure de passation des épreuves

Dans ce qui suit, j'explique la procédure de passation de la tâche de Stroop émotionnelle (4.4.4.1), le test de compétence langagière (4.4.4.2) et du questionnaire (4.4.4.3).

4.4.4.1 Tâche de Stroop émotionnelle

Dans un premier temps, les participants ont été soumis à la tâche de Stroop émotionnelle. Voici la version française de ce qu'il était communiqué :

« Dans cette épreuve, vous verrez des mots apparaître au centre de l'écran. Les mots apparaîtront selon quatre couleurs d'encre distinctes. Les couleurs d'impression sont celles indiquées par des collants sur le clavier devant vous : rouge, bleu, vert et jaune. Pour ce faire, placez votre main dominante sur le clavier de manière que chaque doigt, de l'index à l'auriculaire, soit relié à une touche, et toujours la même. »

Après que les participants ont pris connaissance du clavier de réponse, les instructions suivantes leur étaient fournies :

« Votre tâche sera d'identifier, le plus précisément et le plus vite possible, la couleur d'impression en ignorant le sens des mots que vous verrez. Il y aura un total de quatre blocs, chacun entrecoupé d'une courte pause. Nous allons

procéder à quelques essais. Les erreurs que vous commenterez vous seront rapportées immédiatement par l'ordinateur. Avez-vous des questions? »

Après avoir répondu aux questions, deux blocs d'essais étaient soumis aux participants. Contrairement à la tâche principale, trois pastilles « ●●● » de même couleur apparaissaient au centre de l'écran. Dans le premier bloc, les pastilles apparaissaient dans chaque couleur quatre fois de suite, en reprenant l'ordre dans lequel les boutons du clavier étaient étiquetés (rouge, bleu, jaune et vert). Le premier bloc de pratique était composé de 16 essais. Après une pause de 50 secondes, le second bloc de pratique reprenait les trois pastilles « ●●● » de même couleur, mais cette fois-ci présentée aléatoirement. Chaque couleur apparaissait huit fois, totalisant un bloc de 32 essais. Comme mentionné plus haut, les erreurs commises étaient automatiquement rapportées par « mauvaise réponse ». Une fois la phase d'entraînement terminée, j'ai demandé aux participants s'ils avaient des questions avant de commencer la vraie tâche.

4.4.4.2 Mesure de compétence langagière

Le test de compétence langagière a été distribué après la tâche principale puisqu'il est plus exigeant. Tous les participants, hispanophones et francophones québécois, ont effectué ce test. Il n'y avait pas de limite de temps pour faire le test. Voici la consigne qui était transmise aux participants :

« Dans l'exercice suivant, vous verrez des textes en français contenant plusieurs mots incomplets dont une partie a été remplacée par un trou (donc des mots semi-troués). Vous devez compléter, selon les règles d'orthographe et de grammaire du français, la partie manquante de chaque mot incomplet avec les lettres qui vous semblent le mieux aller dans l'espace prévu selon le contexte du texte. Le nombre de lettres manquantes pour chaque trou sera spécifié. »

4.4.4.3 Questionnaire

Les participants ont terminé avec le questionnaire. Une version espagnole était fournie au groupe d'hispanophones et une autre en français était donnée au groupe de francophones québécois (voir Annexe D pour chaque version).

4.5 Dépouillement et codification des données

Une fois la collecte de données terminée, j'ai construit un fichier Excel pour préparer l'analyse statistique des données. J'ai exporté dans ce classeur Excel les données de la tâche de Stroop émotionnelle. J'ai assigné un code numérique à chaque participant en vue de garantir l'anonymat. J'ai ensuite inséré les scores du test c et retranscrit et codifié les données du questionnaire. Je présente ci-dessous les étapes du dépouillement et de la codification de chaque instrument de mesure.

4.5.1 Tâche de Stroop émotionnelle

D'abord, j'ai compté le nombre d'erreurs commises par les participants. Une réponse était considérée erronée lorsque la mauvaise couleur d'un mot était rapportée (par exemple, identifier « bleu » pour un mot écrit en jaune). J'avais programmé l'expérience de manière que le programme indique les bonnes et mauvaises réponses des participants. Pour chaque catégorie de mot, j'ai créé des variables composites contenant la somme des erreurs de chaque participant. Il y avait donc quatre variables pour les erreurs de la tâche de Stroop émotionnelle.

Un procédé similaire a été employé pour l'extraction des temps de réaction. PCIBexFarm enregistrait le temps, en millisecondes, entre l'exposition de chaque stimulus et la réponse du participant. Une fois les temps de réaction extraits, j'ai additionné les temps de réponse totaux des participants pour chaque catégorie de mot. Ainsi, il y avait une variable composite comprenant la somme des temps de réponse entre l'apparition d'un mot et l'identification d'une réponse pour tous les sacres, tous les mots négatifs, tous les mots neutres et tous les mots positifs.

4.5.2 Mesure de compétence langagière

Le nombre total de mots semi-troués correspondait au nombre de points du test c. Contrairement à Renaud (2010), la pondération n'a pas été faite sur 50, mais sur 49. Il y avait une erreur pour le nombre de lettres manquant pour l'avant-dernier mot troué du deuxième texte dans lequel le mot

« c ____ (4) » (« car ») était erroné. Il y aurait fallu indiquer qu'il manquait 2 caractères et non pas 4. L'attribution des points que j'ai utilisée était binaire (1 ou 0). Un point était attribué si le participant avait écrit la bonne réponse sans erreur orthographique, alors qu'aucun point n'était attribué si le mot troué n'était pas rempli par la réponse attendue ou s'il était resté vide. Par exemple, le premier mot troué était « En fa__ (2) ». Un point était accordé seulement et si seulement « it » avait été écrit.

Le Tableau 4.8 ci-dessous expose les résultats du test c des deux groupes de participants. Les données montrent que les hispanophones ont globalement eu un score plus faible, comparativement aux locuteurs natifs. Une ANOVA a révélé que les deux groupes ont obtenu des résultats significativement distincts au test c ($F(1, 49)=151,706, p<,001$).

Tableau 4.8 Résultats des groupes d'hispanophones et de francophones au test de compétence langagière

Groupes	<i>N</i>	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Bilingue tardifs espagnol-français	27	25,48	8,70	5	39
Francophones québécois	24	47,79	1,79	43	49

Puisqu'une des questions de recherches visait l'effet de la compétence en L2, j'ai effectué une analyse en nuées dynamiques sur le groupe d'hispanophones. L'analyse en nuées dynamiques assemble en groupes les données selon leurs caractéristiques similaires ou éloignées (Hair et Black, 2000). J'ai conduit l'analyse avec deux groupes afin d'avoir un groupe plus faible et un groupe plus avancé en français. Tel qu'identifié par le Tableau 4.9, un groupe d'hispanophones composé de neuf ($n=9$) personnes a obtenu un score plus faible au test de mesure langagière. L'autre groupe, plus fort et comprenant 18 participants, a obtenu un score plus élevé.

Tableau 4.9 Résultats des groupes d'après leur compétence langagière

Groupes	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Groupe moins fort	9	15,14	5,22	5	22
Groupe plus fort	18	30,50	4,79	23	39
Francophones québécois	24	47,79	1,79	43	49

Note. *N* d'hispanophone=27, *N* de francophones=24.

4.5.3 Questionnaire

J'ai traité les données de la première section du questionnaire en tant que valeurs nominales. Pour les deux autres sections, j'ai attribué une valeur numérique correspondant au choix des participants sur les échelles de Likert. Par exemple, pour la question « Cochez la fréquence à laquelle vous exprimez vos émotions dans chaque langue » du deuxième questionnaire, si un participant avait inscrit « Faible », alors j'attribuais la note de 2.

Pour le troisième questionnaire, destiné à opérationnaliser l'emploi des langues, j'ai appliqué le même procédé, mais en calculant un score total pour chaque participant. Ainsi, un participant qui aurait indiqué « Jamais » partout aurait eu la note minimale de 13. À l'inverse, un participant qui aurait mis « Toujours » sur les 13 items aurait la note maximale de 65.

4.6 Vérification et validation de la codification

Je tiens à rappeler que mes variables indépendantes correspondaient à la compétence langagière en L2, mesurée avec un test lacunaire de type c, et au niveau d'utilisation du français, mesuré avec un questionnaire. Pour m'assurer que les deux groupes de compétence et les francophones aient des scores statistiquement différents, j'ai produit une ANOVA et j'ai analysé les comparaisons multiples (4.6.1). Je me suis assuré de la fiabilité du questionnaire avec des accords interjuges et j'ai procédé à une analyse factorielle (4.6.2).

4.6.1 Validation de la performance des groupes à l'épreuve de compétence langagière

Le Tableau 4.10 ci-bas détaille les caractéristiques descriptives de la performance au test c pour chaque groupe, y compris les francophones québécois.

Tableau 4.10 Sommaire des scores à l'épreuve de compétence langagière d'après les groupes de compétences

Groupes	<i>N</i>	Moyenne	Écart-Type	Minimum	Maximum
Groupe plus faible	9	15,44	5,22	5	22
Groupe plus fort	18	30,50	4,79	23	39
Francophones québécois	24	47,79	1,79	43	49
Total	51	35,98	12,94	5	49

Le groupe de francophones québécois a eu le score le plus élevé ($M=47,79$). J'ai réalisé une ANOVA à un facteur pour vérifier s'il y avait des scores différents entre les groupes. L'ANOVA a révélé des différences significatives ($F(2, 49)=270,146, p<,001$). Un test post-hoc de Bonferroni ajusté a indiqué que chaque groupe a obtenu des scores significativement différents les uns des autres ($p<,001$). Il est donc possible de dire qu'il y avait trois groupes avec des compétences en français différentes.

4.6.2 Validation de la codification du questionnaire

J'ai vérifié la validité interne du questionnaire avec l'Alpha de Cronbach. J'inclus dans le Tableau 4.11 un récapitulatif des accords interjuges du questionnaire d'emploi des langues, fait pour la L1 et pour la L2.

Tableau 4.11 Récapitulatifs des Alpha de Cronbach

Questionnaires	α de Cronbach	
	L1	L2
Tous les participants	,817	,864
Bilingues tardifs espagnol-français	,810	,889
Francophones québécois	,870	,872

La validité du questionnaire est élevée étant donné que les coefficients sont supérieurs à ,80 (Larson-Hall, 2010, p. 172). Ainsi, les données peuvent être utilisées à des fins d'analyses statistiques.

Puisque j'ai conçu mon questionnaire en regroupant des questions venant d'autres questionnaires, il me semblait difficile d'assumer que les 13 questions pouvaient toutes observer l'emploi des langues. Une analyse factorielle a donc été réalisée pour comprendre davantage la composition du questionnaire. L'analyse factorielle est une méthode permettant d'identifier les dimensions principales qui expliquent la variance d'un groupe de données en réduisant leurs complexités dans des variables, à savoir des facteurs sous-jacents qui ne sont pas directement observables *a priori* (Field, 2024, p. 825-826). Il m'est paru juste d'utiliser cette méthode, dans l'optique où nous pourrions voir si des groupes de questions, au sein du questionnaire, seraient liés à diverses facettes de l'emploi de la L2.

Pour ce faire, j'ai effectué une analyse en parallèle de Monte-Carlo pour vérifier si des facteurs ressortaient des données du questionnaire (Tableau 4.12 ci-dessous). Les valeurs propres (en anglais, *eigenvalues*) correspondent à des scores qui témoignent d'un changement de magnitude. Chaque changement de magnitude représente un regroupement d'items. Dans une analyse en parallèle de Monte-Carlo, ces regroupements d'items renvoient à des facteurs différents.

Tableau 4.12 Variance totale expliquée

Facteurs	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	
1	5,145	39,574	39,574	5,145	39,574	39,574	4,554
2	2,563	19,713	59,287	2,563	19,713	59,287	3,752
3	1,025	7,887	67,174				
4	,895	6,884	74,057				
5	,770	5,920	79,977				
6	,568	4,373	84,350				
7	,425	3,272	87,622				
8	,396	3,044	90,667				
9	,364	2,801	93,468				
10	,251	1,935	95,402				
11	,235	1,811	97,214				
12	,229	1,765	98,979				
13	,133	1,021	100,000				

Note. Méthode d'extraction : analyse en composantes principales.

L'analyse a identifié deux facteurs significatifs dont les valeurs propres sont sous le seuil de significativité de 95%. Ces dernières expliquent près de 60% de la variance. Ainsi, les résultats de l'analyse en parallèle de Monte-Carlo me permettent de confirmer l'existence d'au moins deux facteurs dans les données du questionnaire d'emploi des langues.

Les résultats de l'analyse de Bartlett, avec une mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), permettent de vérifier si l'analyse de facteurs peut être réalisée. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le Tableau 4.13.

Tableau 4.13 Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de KMO		,785
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	333,709
	ddl	78
	Signification de Bartlett	,001

L'indice de précision de l'échantillonnage KMO est bon (,785) et le test de Bartlett est significatif au seuil de significativité inférieur à ,05 (,001). Ces résultats me permettent d'affirmer que les 13 questions du questionnaire ne sont pas toutes indépendantes. Il m'est donc possible d'effectuer une analyse factorielle.

Le Tableau 4.14 expose les résultats de la matrice de structure. Les résultats révèlent qu'il existait bel et bien deux facteurs. En revenant sur le regroupement des items du questionnaire, il est possible de constater que les items du questionnaire qui sont regroupés ensemble semblent correspondre à une composante *productive* et *réceptive* de l'emploi de la L2. Par exemple, utiliser la L2 au travail (question 1) et à la maison (question 2) renverrait à un facteur productif, alors que naviguer sur le web/réseaux sociaux (question 8) et regarder des films (question 10) correspondraient à un facteur réceptif de la L2 des bilingues tardifs.

Tableau 4.14 Matrice de structure après rotation *Varimax*

Items	Facteurs	
	1 : Productif	2 : Réceptif
Mesure productif		
Item #1	,762	,288
Item #2	,792	,157
Item #3	,518	,009
Item #4	,764	,379
Item #5	,752	,040
Item #6	,753	,410
Item #7	,741	,204
Item #13	,631	,168
Mesure Réceptif		
Item #8	,474	,715
Item #9	,126	,885
Item #10	,057	,846
Item #11	,357	,718
Item #12	,206	,858

Note. Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation Kaiser.

Le Tableau 4.14 montre les deux facteurs qui s'étaient dégagés lors de l'analyse en parallèle de Monte-Carlo. En effet, au sein du facteur 1 renvoyant au facteur productif, les questions 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 13 du questionnaire ont des scores cohérents au-delà de ,05. Cette même tendance paraît

également pour le facteur 2 pour les questions 8, 9, 10, 11 et 12, renvoyant à un facteur réceptif de la L2.

En somme, l'analyse de facteurs que j'ai réalisée sur les données du questionnaire que j'ai conçu a montré l'existence de deux facteurs significativement distincts, pour lesquels j'ai attribué l'étiquette productive et réceptive de la L2. Cette analyse était importante étant donné que j'avais construit le questionnaire en allant chercher quelques ressources dans la littérature que j'ai modifiées de mon propre gré. Les résultats de l'analyse du questionnaire me permettent également de confirmer que mon questionnaire évalue des facettes réelles de l'emploi de la L2.

4.7 Traitement et analyse des données

Dans ce chapitre, j'ai détaillé la méthode que j'ai suivie pour répondre à mes deux questions de recherche, à savoir 1) *Est-ce que les différents niveaux de compétence de la L2 ainsi que la fréquence d'utilisation de la L2 des bilingues tardifs espagnol-français vivant à Montréal a un effet sur leurs réactions évaluatives des sacres du français québécois?* et 2) *Est-ce que les réactions évaluatives reliées aux sacres diffèrent entre les bilingues tardifs espagnol-français et les locuteurs natifs du français québécois?*

En vue de répondre à ces questions, j'ai utilisé le logiciel d'analyse statistique SPSS 27 pour analyser les résultats. J'ai commencé par effectuer des analyses descriptives pour vérifier entre autres la normalité de la distribution des données.

Pour la première question, j'ai eu recours à une analyse de régression multiple. Une régression multiple permet de mesurer dans quelle mesure la variation de la variable dépendante peut être expliquée par la variation d'au plus deux variables explicatives (indépendantes) (Larson-Hall, 2010, p. 133). Mes variables explicatives comprenaient la compétence langagière en L2, mesurée au moyen d'un test lacunaire de type c et l'utilisation de la L2, opérationnalisée avec un questionnaire sur l'emploi de la L2. Ma variable dépendante correspondait aux temps de réaction liés aux sacres. Par ailleurs, j'ai choisi de faire une régression multiple par étape. Ce type de

régression sélectionne en premier la variable explicative avec le coefficient de corrélation le plus élevé avec la variable dépendante pour réaliser une analyse de régression. Ensuite, elle ajoute successivement les variables explicatives par ordre décroissant de corrélation avec la variable dépendante, en répétant le processus jusqu'à ce que l'ajout d'une nouvelle variable ne contribue plus significativement au modèle, indiquant ainsi l'absence de corrélation pertinente (Gignac, 2023, chapitre 14, p. 21).

Pour la seconde question, j'ai utilisé une ANOVA intersujet à un facteur. La variable dépendante correspondait aux réactions évaluatives des sacres et le facteur indépendant était mes groupes de participants (hispanophones, francophones québécois). L'ANOVA permet de voir si les deux groupes ont eu des réactions évaluatives différentes aux sacres.

Par ailleurs, j'ai pris soin d'utiliser des mesures d'association pour connaître la taille d'effet d'une variable indépendante sur la variable dépendante (Fox, 1999). À cet effet, j'ai utilisé les guides de Cohen (1988, 1992).

CHAPITRE V

ANALYSES DES DONNÉES

Dans le chapitre précédent, j'ai présenté la méthode retenue pour mettre sur pied ma collecte de données. Dans le présent chapitre, je commencerai par présenter l'analyse descriptive de mes données (5.1). Ensuite, je détaillerai les analyses inférentielles que j'ai réalisées (5.2) et je présenterai des analyses complémentaires (5.3). Je conclus ce chapitre avec une synthèse des résultats (5.4).

5.1 Analyses statistiques descriptives

Dans cette partie du chapitre, je présente les résultats des analyses descriptives pour chacune des variables à l'étude dans mon mémoire, soit les réactions évaluatives aux sacres (5.1.1), la compétence en L2 des hispanophones (5.1.2) et leur utilisation de leur L2 (5.1.3), observées au moyen de facteurs productif et réceptif que j'ai identifiés dans le chapitre précédent.

Par ailleurs, comme il se doit, j'ai vérifié la normalité de la distribution des résultats par l'observation des indices de symétrie et d'aplatissement et leurs erreurs types respectives. À l'instar de Larson-Hall (2010, p. 78), j'ai pris le ratio de symétrie, qui résulte de l'indice de symétrie divisé par son erreur type, pour juger si une variable était normalement distribuée : un ratio de symétrie compris entre -2 et 2 qualifie la variable comme étant normalement distribuée.

5.1.1 Réactions évaluatives émotionnelles

Les réactions évaluatives, mesurées au moyen d'une tâche de Stroop émotionnelle, comportaient quatre catégories de sept mots, dont chacun est apparu quatre fois (une fois par couleur, soit rouge, bleu, vert et jaune). Deux types de réactions évaluatives peuvent être déclenchés par l'effet Stroop émotionnelle, à savoir le taux d'erreur commis lors de la tâche et des temps de réaction plus longs à identifier l'encre des mots écrits. J'ai commencé par analyser les statistiques descriptives des erreurs, et ensuite, celles des temps de réaction. Les taux d'erreurs commises sont exposés dans le Tableau 5.1, divisés par groupe de participants et pour chaque catégorie de mot.

Tableau 5.1 Erreurs commises lors de la tâche de Stroop émotionnelle

Catégories de mots	Hispanophones (N=27)				Francophones québécois (N=24)			
	M (ÉT)	IS	RS	IA	M (ÉT)	IS	RS	IA
Sacres	1,00 (1,36)	1,09	2,45	-,14	,83 (1,01)	,92	1,94	-,29
Mots neutres	,78 (1,09)	1,26	2,80	,29	,75 (1,03)	1,07	2,26	-,18
Mots négatifs	,59 (,84)	1,35	3,00	1,16	,88 (1,19)	1,27	2,69	,734
Mots positifs	,74 (1,20)	2,15	4,79	5,38	,79 (1,02)	1,53	3,23	2,77
Total	3,11 (3,30)	1,65	3,69	3,43	3,25 (3,34)	,855	1,88	-,534

Note. M=moyenne, ÉT=écart-type, IS=indice de symétrie, IA=indice d'aplatissement, RS=ratio de symétrie. L'erreur type pour l'IS des hispanophones est de ,448 et celui des francophones de ,472. L'erreur type pour l'IA des hispanophones est de ,872 et celui des francophones de ,918.

Les résultats apparaissant dans le Tableau 5.1 permettent de noter que le nombre d'erreurs semble similaire entre les catégories de mots pour chaque groupe. De plus, à l'exception des erreurs commises par les francophones pour les sacres, les ratios de symétrie sont tous

supérieurs à 2. Par conséquent, les données des erreurs, sauf pour les sacres chez les francophones, ne sont pas normalement distribuées.

Afin de m'assurer que les erreurs commises dans l'identification des couleurs à la tâche de Stroop émotionnelle ne constituent pas un enjeu dans l'interprétation des résultats, j'ai effectué un test non paramétrique de Mann-Whitney. Ce dernier n'a pas révélé de différence significative entre les groupes concernant le nombre d'erreurs commis pendant l'exposition des sacres ($U=321,00$, $p>,05$, $r=,01$).

Le Tableau 5.2 contient les données des temps de réaction totaux (en millisecondes) réparties pour chaque catégorie de mot selon le groupe de participants.

Tableau 5.2 Résultats à la tâche de Stroop émotionnelle

Catégories de mots	Hispanophones (N=27)				Francophones québécois (N=24)			
	M (ÉT)	IS	RS	IA	M (ÉT)	IS	RS	IA
Sacres	32 189,15 (5 939,78)	1,42	2,58	3,46	28 704,63 (3 331,43)	,61	-1,27	,29
Mots neutres	29 462,59 (3 649,47)	,14	,30	-,55	27 478,71 (3 221,77)	-,02	-,05	-1,12
Mots négatifs	29 556,48 (3 817,48)	,24	,54	-,41	27 787,17 (3 096,08)	,77	1,64	,19
Mots positifs	29 023,78 (3 773,70)	,41	,92	-,26	29 549,75 (2 399,12)	-,66	-1,40	-,80

Note. M=moyenne, ÉT=écart-type, IS=indice de symétrie, IA=indice d'aplatissement, RS=ratio de symétrie. L'erreur type pour l'IS des hispanophones est de ,448 et celui des francophones de ,472. L'erreur type pour l'IA des hispanophones est de ,872 et celui des francophones de ,918.

Les résultats du Tableau 5.2 montrent qu'en moyenne, le groupe d'hispanophones semble avoir répondu plus lentement aux sacres comparativement aux francophones québécois. Cette même tendance apparaît pour les mots neutres et les mots négatifs. Pour les mots

positifs, les temps de réaction des deux groupes paraissent être rapprochés, avec un temps légèrement plus long chez les francophones. Pour les ratios de symétrie, seuls les temps de réaction propres aux sacres chez le groupe d'hispanophones ne sont pas normalement distribués, car le ratio de symétrie de 2,58 est supérieur à 2 (Larson-Hall, 2010).

5.1.2 Compétence langagière en français L2

La compétence langagière en français L2 des hispanophones formait une de mes variables indépendantes. Celle-ci a été mesurée à l'aide d'un test lacunaire de type c. Le Tableau 5.3 montre les statistiques descriptives des résultats que les hispanophones ont obtenus à ce test.

Tableau 5.3 Résultats du groupe d'hispanophones au test c

Mesure	M (ÉT)	IS	RS	IA
Test c	25,48 (8,70)	-,497	-1,109	-,272

Note. N=27. M=moyenne, ÉT=écart-type, IS=indice de symétrie, IA=indice d'aplatissement, RS=ratio de symétrie. L'erreur type pour l'IS est de ,448. L'erreur type pour l'IA est de ,872.

Comme on peut le voir au Tableau 5.3, le ratio de symétrie compris entre -2 et 2 confirme que les données au test c sont normalement distribuées (Larson-Hall, 2010).

5.1.3 Emploi de la L2

Formant mon autre variable indépendante, des données sur l'utilisation du français par les hispanophones ont été collectées à l'aide d'un questionnaire que j'ai conçu.

Le Tableau 5.4 montre les résultats des analyses descriptives pour les 13 questions du questionnaire.

Tableau 5.4 Résultat total du questionnaire d'emploi de la L2 des hispanophones

Mesure	M (ÉT)	IS	RS	IA
Questionnaire d'utilisation du français L2	33,44 (10,95)	,403	,700	-,998

Note. N=27. M=moyenne, ÉT=écart-type, IS=indice de symétrie, IA=indice d'aplatissement, RS= ratio de symétrie. L'erreur type pour l'IS est de ,448. L'erreur type pour l'IA est de ,872.

En observant le Tableau 5.4, il apparaît que le ratio de symétrie se situe entre -2 et 2, ce qui est en accord avec le présupposé de la normalité des résultats (Larson-Hall, 2010).

L'analyse en parallèle de Monte-Carlo que j'ai précédemment détaillée a pu me permettre d'identifier que le questionnaire évaluait deux composantes de l'emploi de la L2. Il y avait huit questions qui évaluaient un facteur productif et cinq qui évaluaient un facteur réceptif. Les données de ces deux facteurs sont représentées dans le Tableau 5.5.

Tableau 5.5 Résultats des deux facteurs du questionnaire d'emploi de la L2

Facteurs	M (ÉT)	IS	RS	IA
Facteur productif	21,70 (7,91)	,612	1,366	-,471
Facteur réceptif	11,74 (4,26)	,485	1,083	-,576

Note. N=27. M=moyenne, ÉT=écart-type, IS=indice de symétrie, IA=indice d'aplatissement, RS=ratio de symétrie. L'erreur type pour l'IS est de ,448. L'erreur type pour l'IA est de ,872.

Le Tableau 5.5 montre que les deux facteurs ont un ratio de symétrie entre -2 et 2, permettant d'attester de la distribution normale des données des deux facteurs du questionnaire (Larson-Hall, 2010).

5.2 Analyses statistiques inférentielles

Mes analyses inférentielles me permettent de répondre à mes questions de recherche. D'abord, j'ai effectué une analyse de régression multiple pour répondre à ma première question de recherche (5.2.1). Ensuite, une ANOVA m'a permis de répondre à ma

deuxième question de recherche (5.2.2). Les résultats de ces analyses sont présentés dans ce qui suit.

D'ailleurs, il faut souligner que les analyses impliquant les temps de réaction aux sacres des hispanophones ont été réalisées avec des analyses paramétriques. D'après Fox (1999, p. 87), il est possible d'effectuer des analyses paramétriques sur de telles données en prenant la médiane des données. J'ai fait appel à ce procédé, mais seulement lorsque la variable des temps de réaction aux sacres était impliquée chez les hispanophones.

5.2.1 Analyse de régression multiple : réponse à la première question de recherche

Comme mentionné précédemment, afin de répondre à ma première question de recherche, j'ai effectué une analyse de régression multiple. D'abord, j'ai vérifié le respect des présupposés statistiques (Larson-Hall, 2010, p. 184), à savoir la distribution normale des résidus, l'analyse des valeurs atypiques, l'homogénéité de la variance, la linéarité entre les variables explicatives et la variable dépendante et l'absence de multicollinéarité. Tous étaient respectés.

L'analyse de régression multiple a révélé que seul le facteur réceptif était significatif ($F(1, 25)=4,497$; $p<,05$; $R=,390$; $R^2=,152$; $R^2 \text{ ajusté}=,119$). Avec une taille d'effet modérée (Cohen, 1988, p. 80), le facteur réceptif permet d'expliquer 15,2% de la variance observée dans les temps de réaction aux sacres des hispanophones. Les résultats sont présentés dans le Tableau 5.6.

Tableau 5.6 Modèle détaillé de l'exposition à la L2

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>B</i>	Erreur standard	β		
1 (Constante)	25760,69	3217,68		8,006	,000
Exposition à la L2	547,534	258,204	,390	2,121	,044

Note. La variable dépendante correspond au temps de réaction aux sacres. L'exposition à la L2 renvoie au facteur réceptif.

Les autres variables explicatives ont été exclues par l'analyse. Le facteur productif ne s'est pas avéré être significatif ($\beta=,182$; $p>,05$), les scores au test c non plus ($\beta=-,116$; $p>,05$). Les résultats de l'analyse sur ces variables sont détaillés dans le Tableau 5.7.

Tableau 5.7 Modèle détaillé de la production et de la compétence de la L2

Modèle		β	t	p
1	Production de la L2	,182	,829	,415
	Compétence en L2	-,116	-,504	,619

Note. La variable dépendante correspond au temps de réaction aux sacres. La production de la L2 renvoie au facteur productif.

Donc, le facteur réceptif joue un rôle significatif dans les réactions évaluatives liées au temps de réponse des sacres ($\beta=,390$; $p<,05$). Il explique 15,2% de la variance des réactions évaluatives des sacres au sein du groupe d'hispanophones.

5.2.2 ANOVA : réponse à la deuxième question de recherche

Ensuite, afin de répondre à ma deuxième question de recherche, j'ai effectué une ANOVA avec mes deux groupes de participants. D'ailleurs, j'ai veillé à vérifier l'homogénéité des variances avec le test de Levene, (Larson-Hall, 2010, p. 88), lequel a montré une égalité des variances.

Les résultats de l'ANOVA ont indiqué un effet significatif de groupe (hispanophones, francophones) ($F(1, 49)=6,396$, $p<,05$, $\eta^2_p=,700$). La taille d'effet montre que le groupe expliquerait 70% de la variation des temps de réaction liée aux sacres. La Figure 5.1 montre que les hispanophones ont eu des temps de réaction plus longs comparativement aux francophones.

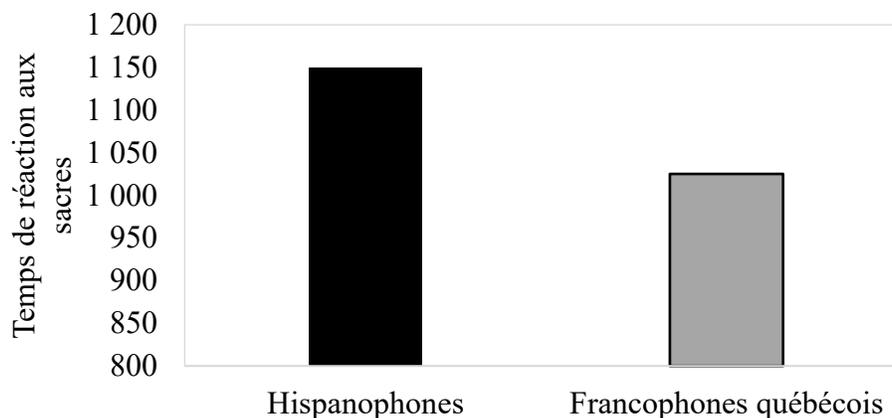


Figure 5.1 Temps de réaction aux sacres du français québécois d'après le groupe d'hispanophones et du groupe de francophones québécois

5.3 Analyses complémentaires

J'ai décidé d'effectuer des analyses complémentaires afin de bénéficier d'un regard plus complet sur les résultats obtenus, notamment à l'égard du temps de réaction aux sacres plus long chez les Latino-Américains par rapport aux francophones québécois. D'abord, j'ai effectué des corrélations entre les temps de réaction de chaque catégorie de mot selon le groupe de participants (5.3.1) et j'ai réalisé des ANOVAs entre les catégories de mots (5.3.2). Encore avec des ANOVAs, j'ai analysé le lien entre les compétences en français L2 et les réactions évaluatives des différentes catégories de mots émotionnels (5.3.3). J'ai ensuite observé la composition du groupe d'hispanophones d'après leur contexte d'acquisition du français (5.3.4). À cela a suivi une analyse de régression multiple sur les mots positifs, neutres et négatifs (5.3.5). Enfin, j'ai effectué une ANOVA pour vérifier l'effet de la religion sur les temps de réaction des sacres chez le groupe d'hispanophones (5.3.6).²²

Pour les tests post-hoc, j'ai utilisé la méthode de la plus petite différence significative (en anglais *Least Significant Difference*) parce que les comparaisons multiples ont toutes été conduites sur trois groupes (Gignac, 2023, chapitre 6, p. 12; Larson-Hall, 2010, p. 276).

²² Les présupposés statistiques des tests que j'ai effectués dans cette section ont tous été vérifiés. J'ometts les résultats de ces vérifications pour ne pas alourdir le texte.

5.3.1 Corrélations entre les catégories de mots

J'ai réalisé des corrélations de Pearson sur les temps de réaction de chaque catégorie de mot pour les deux groupes de participants. La matrice de corrélation du Tableau 5.8 montre les corrélations entre catégories de mots pour le groupe d'hispanophones.

Tableau 5.8 Corrélations de Pearson du groupe d'hispanophones entre les catégories de mots

Mots	Sacres	Neutres	Négatifs	Positifs
Sacres	1			
Neutres	,916**	1		
Négatifs	,862**	,877**	1	
Positifs	,721**	,762**	,821**	1

Note. $N=27$; ** : $p<,01$.

Les résultats du Tableau 5.8 exposent des corrélations positives et significatives à 99% ($p<,01$). Les relations entre chaque catégorie de mot peuvent être interprétées comme étant élevées, car les coefficients r sont supérieurs à ,60 (Cohen, 1988, p. 80). La matrice de corrélation du Tableau 5.9 montre celles pour le groupe de francophones.

Tableau 5.9 Corrélations de Pearson du groupe de francophones entre les catégories de mots

Mots	Sacres	Neutres	Négatifs	Positifs
Sacres	1			
Neutres	,818**	1		
Négatifs	,756**	,832**	1	
Positifs	,638**	,783**	,600**	1

Note. $N=24$; ** : $p<,01$.

Les résultats du Tableau 5.9 montrent également qu'il y a des corrélations positives et significatives à 99% ($p<,01$). Tout comme les précédentes, les relations entre catégories de mots peuvent être interprétées comme étant élevée (Cohen, 1988, p. 80).

Bref, les corrélations exposées montrent des temps de réaction cohérents entre participants à travers les catégories de mots.

5.3.2 ANOVAs pour les mots neutres, négatifs et positifs

Afin de compléter l'analyse produite sur les sacres en (5.2.2), j'ai fait une ANOVA à un facteur avec le groupe linguistique (hispanophones, francophones) comme facteur indépendant. La variable dépendante comprenait les mots neutres, positifs et négatifs. Comme il est illustré dans la Figure 5.2, le groupe d'hispanophones semble avoir identifié plus lentement chaque catégorie de mot comparativement aux francophones (la ligne noire supérieure correspond aux données de la Figure 5.1).

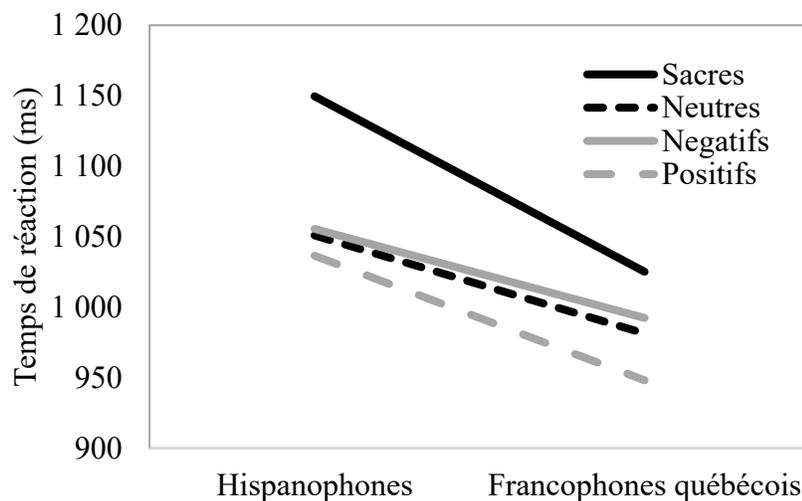


Figure 5.2 Temps de réaction aux catégories de mots d'après le groupe d'hispanophones et du groupe de francophones québécois

Les ANOVAs effectuées ont montré des différences significatives entre les groupes pour les mots neutres ($F(1, 49)=4,038, p<,05, \eta^2_p=,504$) et les mots positifs ($F(1, 49)=7,581, p<,01, \eta^2_p=,770$). Pour les mots négatifs, la différence s'est avéré être marginalement significative ($F(1, 49)=3,252, p=,08, \eta^2_p=,424$). Le groupe linguistique (hispanophones et francophones québécois) expliquerait 50,4% de la variance des temps de réponse pour les mots neutres, 77% pour les mots positifs et 42,4% pour les mots négatifs, bien que la différence entre ces derniers était marginalement significative.

Cependant, il faut souligner que des comparaisons entre les groupes par rapport aux temps de réaction de chaque catégorie de mot ne permettent en rien de vérifier si les temps de

réaction entre mots différaient à l'intérieur des groupes. Or, des comparaisons entre les temps de réaction pour un groupe donné permettent de vérifier l'effet Stroop émotionnel, et donc de préciser comment les sacres se comportent par rapport aux autres catégories de mots. Pour ce faire, j'ai appliqué des tests *t* appariés entre chaque catégorie de mot, procédure similaire aux comparaisons multiples, à savoir la plus petite différence significative selon laquelle chaque type de mot est comparé trois fois (Field, 2024, p. 590; Gignac, 2023, chapitre 7, p. 13). Par exemple, les sacres ont été comparés une première fois aux mots neutres, une deuxième fois aux mots négatifs et une troisième fois aux mots positifs. La même logique a ensuite été utilisée pour les autres catégories de mots. Je souligne au passage que le seuil de significativité n'a pas été ajusté puisque les comparaisons multiples par test *t* ne vont pas au-delà de trois comparaisons par catégorie (Gignac, 2023, chapitre 7, p. 12-13; Larson-Hall, 2010, p. 276). Le Tableau 5.10, pouvant être comparé à la Figure 5.2 qui précède, détaille les résultats des comparaisons multiples.

Tableau 5.10 Comparaisons multiples entre catégories de mots selon le groupe de participants

Comparaisons intermots	Hispanophones (<i>N</i> =27)				Francophones québécois (<i>N</i> =24)			
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Sacres vs neutres	4,777	26	***	,558	3,033	23	***	,374
Sacres vs négatifs	4,135	26	***	,525	1,993	23	,06	,285
Sacres vs positifs	3,945	26	***	,634	4,093	23	***	,742
Négatifs vs neutres	,363	26	<i>n.s</i>	,035	,823	23	<i>n.s</i>	,098
Négatifs vs positifs	1,219	26	<i>n.s</i>	,140	2,390	23	*	,447
Positifs vs neutres	-,816	26	<i>n.s</i>	,109	-2,265	23	*	,327

Note. * le test est significatif au seuil de 95% ($p < .05$); *** le test est significatif au seuil de 99,99% ($p < .001$); *n.s* : non significatif.

Pour le groupe d'hispanophones, les comparaisons multiples ont uniquement révélé des différences significatives entre les sacres et chaque catégorie de mot avec des tailles d'effet modéré (Cohen, 1988, p. 25-26). Toutefois, les comparaisons n'impliquant pas les sacres n'ont pas montré de différences significatives. Ces résultats sont cohérents avec l'observation de la Figure 5.2, dans laquelle la courbe des sacres est éloignée des autres catégories de mots, mais aussi où les courbes sont rapprochées pour les mots négatifs, neutres et positifs. Quant aux francophones, les comparaisons multiples ont souligné des

différences significatives entre presque toutes les catégories, à l'exception de la comparaison entre les mots négatifs et les mots neutres et celle entre les sacres et les mots négatifs, qui est marginalement significative. Enfin, les tailles d'effet sont faibles, sauf pour la différence entre sacres et mots positifs, qui est modérée (Cohen, 1988, p. 25-26).

5.3.3 Compétence en français

J'ai voulu voir s'il y avait des différences dans les réactions évaluatives des autres catégories de mots d'après les groupes de compétence en français. J'ai donc effectué une ANOVA à un facteur avec les groupes de compétence (groupes moins forts, groupe plus fort, francophones) comme facteur indépendant et chaque catégorie de mot comme variable dépendante. La Figure 5.3 montre que le groupe plus fort semblait avoir des temps de réaction plus lents pour chaque catégorie de mot comparativement aux autres groupes.

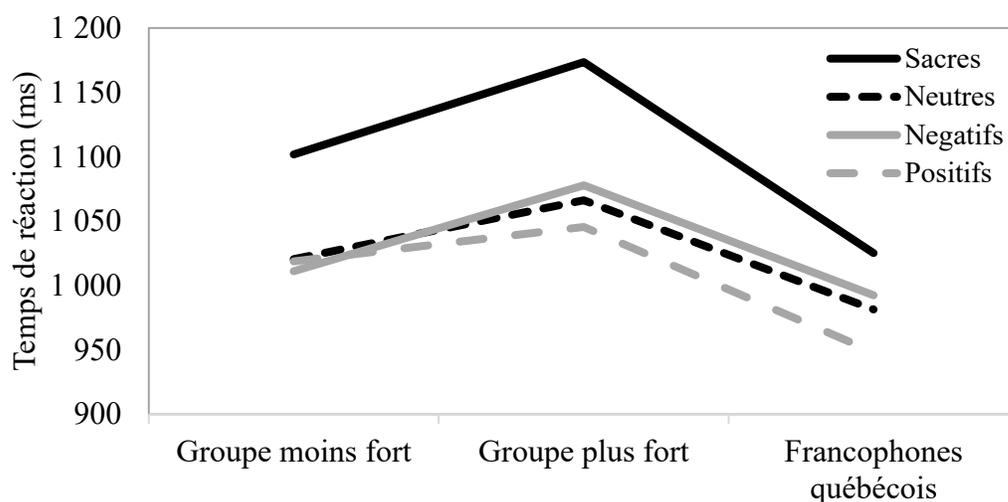


Figure 5.3 Temps de réaction aux catégories de mots d'après les groupes de compétence en français

Les résultats de l'ANOVA ont montré des différences significatives entre les groupes de compétence pour les temps de réaction des sacres ($F(2, 48)=3,700, p<,05, \eta^2_p=,652$) et des mots positifs ($F(2, 48)=3,900, p<,05, \eta^2_p=,677$). Il y avait une différence marginalement significative pour les mots négatifs ($F(2, 48)=2,519, p=,09, \eta^2_p=,481$) et aucune différence

significative pour les mots neutres ($F(2, 48)=2,422$, $p>,05$, $\eta^2_p=,465$). Le groupe de compétence expliquerait 65,2% de la variance des temps de réponse des sacres, 67,7% pour les mots positifs et 46,5% pour les mots négatifs, bien que la différence de ces derniers était marginalement significative.

J'ai ensuite utilisé un post-hoc employant la méthode de la plus petite différence significative pour voir s'il y avait des différences intergroupes. Puisque le but de cette analyse complémentaire était de voir pourquoi les hispanophones avaient réagi plus lentement que les francophones, j'ai inclus les ANOVAs non significatives pour le post-hoc. Les résultats ont montré que le groupe plus fort a eu des temps de réaction plus lents dans chaque catégorie de mot ($p<,05$). Il n'y avait pas d'autre différence significative.

La Figure 5.3 montre aussi que pour les deux groupes d'hispanophones, les temps de réaction aux sacres ont été plus longs que les autres types de mots, qui semblent plutôt être agglomérés autour de temps de réaction rapprochés. Afin de voir des différences intragroupes relativement aux de temps de réaction entre chaque groupe de compétence, j'ai reconduit la même procédure de comparaisons multiples effectuée en (5.3.1), mais cette fois-ci entre les groupes de compétences plus forts et moins forts. Les résultats sont détaillés dans le Tableau 5.11.

Tableau 5.11 Comparaisons multiples des catégories de mots d'après le groupe de participants

Comparaisons intermots	Groupe moins fort ($n=9$)				Groupe plus fort ($n=18$)			
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Sacres vs neutres	3,123	8	*	,528	3,780	17	***	,571
Sacres vs négatifs	3,714	8	**	,576	2,960	17	**	,507
Sacres vs positifs	2,435	8	*	,511	3,232	17	**	,683
Négatifs vs neutres	-,537	8	<i>n.s.</i>	,075	,676	17	<i>n.s.</i>	,085
Négatifs vs positifs	-,375	8	<i>n.s.</i>	,057	1,560	17	<i>n.s.</i>	,237
Positifs vs neutres	-,049	8	<i>n.s.</i>	,013	-1,017	17	<i>n.s.</i>	,153

Note. * : $p<,05$; ** : $p<,01$; *** : $p<,001$; *n.s.* : non significatif.

En effet, les temps de réaction des deux groupes de compétence du Tableau 5.11 montrent seulement des différences significatives entre les sacres et les autres catégories de mots,

avec un effet de taille modéré (Cohen, 1988, p. 25-26). Il n'y a pas d'autres comparaisons multiples significativement différentes.

5.3.4 Effet du contexte d'acquisition

L'apport du contexte d'acquisition ne faisait pas partie de mes questions de recherche. Cependant, les résultats que j'ai jusqu'à présent montrés ont fait apparaître que les hispanophones avaient des temps de réaction plus longs dans chaque condition de mot. L'effet semblait plus présent lorsque le groupe de compétence était une variable indépendante : les participants du groupe plus avancé avaient constamment des temps de réaction plus longs. Le Tableau 5.12 présente la distribution des hispanophones selon leur compétence en français L2 et leur contexte d'acquisition du français.

Tableau 5.12 Répartition des groupes de compétences selon leur contexte d'acquisition du français

Groupe de compétence	Contexte d'acquisition du français			
	Classes	Naturel	Mixte	Autonome
Groupe moins avancé	1	3	2	3
Groupe plus avancé	9	2	7	0

En analysant le Tableau 5.12, j'ai pu noter que la majorité des participants du groupe plus avancé ont appris le français en classes de langue ($n=9$), ce qui comprend également le contexte mixte ($n=7$). Seize ($n=16$) personnes du groupe avancé sont donc allées en classes de L2. Le groupe moins avancé comprend moins de personnes qui sont allées en classes.

J'ai donc calculé un test de Chi-carré pour voir s'il y avait une répartition différente des groupes de compétence d'après leur contexte d'acquisition du français. L'analyse s'est avérée significative ($\chi^2=10,550$, $df=3$, $p<,05$, $w=,625$). Idéalement, plus de cinq personnes par case auraient été nécessaires pour conduire le test afin d'avoir plus de puissance statistique (Larson-Hall, 2010, p. 226). Toutefois, au sein de mon échantillon de participant, la puissance de l'effet, qui est élevé ($,625$) (Cohen, 1988, p. 227; 1992, p. 157),

me permet d'attester une association entre le groupe de compétence et contexte d'acquisition : les participants les plus avancés sont allés minimalement en classes de français L2.

5.3.5 Régressions complémentaires

J'ai souhaité voir si les mêmes résultats obtenus pour la régression multiple que j'ai effectuée à la section (5.2.2) pouvaient être reproduits sur les autres catégories de mots. Je n'ai pas pu noter d'effet significatif des variables explicatives (compétence langagière, production de la L2, exposition à la L2) sur les mots positifs et les mots neutres. Il semble toutefois que la compétence en L2 ait un effet significatif sur les temps de réaction aux mots négatifs ($F(1, 25)=6,576$; $p<,05$; $R=,456$; $R^2=,208$; $R^2 \text{ ajusté}=,177$). La taille d'effet, qui est modéré (Cohen, 1988, p. 80), permet d'expliquer près de 21% de la variance observée au sein des temps de réaction des hispanophones aux mots négatifs. Les résultats détaillés sont présentés dans le Tableau 5.13.

Tableau 5.13 Modèle détaillé de la compétence en L2

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>B</i>	Erreur standard	β		
1 (Constante)	24454,923	2098,09		11,656	,000
Compétence en L2	200,207	78,071	,456	2,564	,017

Note. Variable dépendante=temps de réaction aux mots négatifs.

Les résultats présentés dans le Tableau 5.13 indiquent que la compétence en français L2 a un rôle significatif dans les temps de réaction des mots négatifs ($\beta=,456$; $p<,05$). La compétence en L2 explique près de 21% de la variance de ces temps de réaction.

Le Tableau 5.14 laisse voir que la production de la L2 ne s'est pas avérée être significative ($\beta=-,037$; $p>,05$), l'exposition à la L2 non plus ($\beta=,277$; $p>,05$). Les résultats de l'analyse sur ces variables sont détaillés dans le Tableau 5.14.

Tableau 5.14 Modèle détaillé de la production et de l'exposition à la L2

Modèle		β	t	p
1	Production de la L2	-,037	-,169	,415
	Exposition à la L2	,277	1,331	,619

Note. Variable dépendante=temps de réaction aux mots négatifs. La production de la L2 renvoie au facteur productif. L'exposition à la L2 renvoie au facteur réceptif.

5.3.6 Religion

Enfin, j'ai souhaité vérifier s'il y avait un effet de la pratique d'une religion chrétienne sur le temps de réaction des sacres. Je justifie cette analyse parce que la religion catholique a une place importante dans la culture latino-américaine (Bell et Sahgal, 2014). De plus, seulement sur la base de mon expérience personnelle, l'effet des sacres sur des individus issus d'Amérique latine est quelque chose qui semble souvent venir à l'esprit des gens. J'ai alors effectué une ANOVA à un facteur, laquelle n'a pas souligné de différence significative entre les participants hispanophones pratiquant une religion catholique et ceux qui ont déclaré ne rien pratiquer ($F(1, 24)=,149, p>,05, \eta^2_p=,067$).

5.4 Synthèse des résultats

Au cours de ce chapitre, j'ai présenté des analyses statistiques descriptives, inférentielles et complémentaires qui m'ont permis d'obtenir des informations pour répondre à mes questions de recherche. En premier lieu, l'analyse de régression multiple m'a permis d'identifier que l'exposition à la L2 avait un effet significatif sur les temps de réaction aux sacres chez les hispanophones. En second lieu, une ANOVA m'a permis d'observer que ces individus avaient des temps de réaction plus longs aux sacres, comparativement aux francophones québécois. Puis, des analyses complémentaires m'ont d'abord permis d'observer que cette tendance était non seulement présente avec les mots négatifs, positifs et neutres, mais également cohérente au sein des participants. Au moyen d'autres analyses, j'ai ensuite pu noter comment les différentes catégories de mots se comportaient par rapport aux autres catégories à l'intérieur d'hispanophones et du groupe de francophones

québécois. Après, l'observation de l'effet de la compétence en L2 m'a permis de remarquer que la tendance des hispanophones à réagir plus lentement aux mots était plus marquée chez le groupe plus avancé en L2, bien que les temps de réaction intragroupes semblaient similaires. J'ai suivi mes analyses en remarquant que les hispanophones les plus forts en français L2 avaient appris le français en classes de langue. Pour terminer, j'ai pu observer que les temps de réaction aux mots négatifs pouvaient être expliqués par la compétence en L2 des hispanophones et que leur pratique d'une religion catholique n'avait pas d'effet sur les temps de réaction aux sacres.

Le chapitre suivant expose une discussion de ces résultats au regard des recherches antérieures.

CHAPITRE VI

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent était consacré à la présentation des résultats des analyses statistiques effectuées sur mes données. Dans ce chapitre, je réponds à mes deux questions de recherches sur la base des résultats de ces analyses (6.1). Par la suite, je discute de ces résultats au regard des études antérieures (6.2). Ensuite, j'aborde les implications pour la recherche (6.3) pour finalement proposer des pistes de recherches futures (6.4).

6.1 Réponses à mes questions de recherche

Rappelons d'abord que j'ai tenté de répondre à deux questions de recherche, soit :

- 1) *est-ce que les réactions évaluatives reliées aux sacres diffèrent entre les bilingues tardifs espagnol-français et les locuteurs natifs du français québécois?* et
- 2) *est-ce que les différents niveaux de compétence de la L2 ainsi que la fréquence d'utilisation de la L2 des bilingues tardifs espagnol-français ont un effet sur leurs réactions évaluatives des sacres du français québécois?*

Pour ce faire, 27 bilingues tardifs espagnol-français issus de l'immigration latino-américaine ainsi que 24 francophones québécois ont pris part à mon étude. Tous ont été soumis à une tâche de Stroop émotionnelle afin de mesurer leurs réactions évaluatives. Ces données ont permis de répondre à la première question de recherche (6.1.1). Celles obtenues du groupe d'hispanophones au test lacunaire de type c pour évaluer la compétence en français L2 ainsi que les réponses au questionnaire d'évaluation d'emploi de langue forment les variables indépendantes qui ont été utilisées afin de répondre à ma deuxième question de recherche (6.1.2).

6.1.1 Réponse à la première question de recherche

À la lumière des résultats obtenus des analyses effectuées sur les données que j'ai collectées, je peux répondre qu'il existe une différence significative entre les hispanophones et les francophones en matière de réactions évaluatives aux sacres. Le fait d'être locuteur non natif ou natif du français québécois expliquerait 70% de la variation liée à ces réactions évaluatives. Cependant, Les hispanophones ont été plus lents que les francophones québécois. Or, comme l'effet Stroop émotionnel désigne un ralentissement dans la réalisation d'une tâche impliquant l'exposition à des mots émotionnels, cet effet devrait en principe être plus fort chez les locuteurs natifs, les menant à des temps de réaction grands.

Les analyses complémentaires ont montré une tendance similaire pour les mots positifs et neutres, et dans une moindre mesure pour les mots négatifs. Toutefois, il serait une erreur d'avancer que les hispanophones sont plus réactifs dans des mots de leurs L2, y compris envers les sacres. L'absence de données sur leurs réactions évaluatives aux mots en L1 ne me permet pas de formuler de telles conclusions. D'ailleurs, le fait d'être pratiquant ou non d'une religion chrétienne ne s'est pas avéré avoir d'effet sur les temps de réaction aux sacres. Il semble ainsi difficile d'établir un lien entre la pratique d'une religion chrétienne et les réactions évaluatives aux sacres des hispanophones. Plutôt, une explication proviendrait de l'observation des niveaux de compétences en L2. Le groupe plus fort en L2 avait des réactions évaluatives plus lentes pour chaque catégorie de mot. La majorité de ce groupe avait déclaré avoir appris le français en classes de L2. Le groupe moins avancé était au contraire composé de participants dont l'apprentissage du français a eu lieu hors classe. Il pourrait donc y avoir un lien à établir avec l'effet du contexte d'acquisition de la L2.

Quoi qu'il en soit, les analyses corrélationnelles indiquent que les hispanophones et les francophones avaient des réactions évaluatives similaires entre les types de mots.

6.1.2 Réponse à la deuxième question de recherche

Les résultats de mes analyses de données me permettent de répondre que l'exposition au français québécois à un effet significatif sur les réactions évaluatives aux sacres, effet expliquant 15,2% de la variance des réactions évaluatives. Toutefois, l'utilisation de la L2 à des fins productives ne s'est pas avérée être un prédicteur significatif. Le même constat est ressorti pour la compétence langagière, quoi que les analyses complémentaires aient montré que la compétence langagière avait un effet significatif sur les réactions évaluatives des mots négatifs, expliquant 21% de la variance. De plus, les résultats de mes analyses complémentaires ont mis en lumière que les groupes plus forts et moins forts avaient des réactions évaluatives similaires entre les différents types de mots, à savoir que les temps de réaction aux sacres étaient plus longs que ceux des autres mots, qui à leur tour, étaient répondus selon des temps de réaction similaires.

En creusant davantage du côté des temps de réaction entre groupes de compétences, il m'est possible de suggérer qu'une compétence plus forte en L2 mène à un traitement cognitif plus long pour chaque catégorie de mots lorsqu'il est question de bilingues tardifs ayant appris la L2 en classes de langue. Il s'agit bien de « traitement cognitif » et non pas de réactions évaluatives. En effet, les temps de réaction étaient plus longs chez les hispanophones par rapport aux francophones, dont la compétence de locuteurs natifs était supérieure à celle des locuteurs non natifs.

La section qui suit discute mes résultats à l'égard des études antérieures.

6.2 Discussion au regard des études antérieures

Dans ce qui suit, je mets en relation les résultats de ma recherche avec ceux des études antérieures. Je commence en abordant les études sur l'effet Stroop émotionnel en considérant les réactions évaluatives entre différents types de mots dans la L2 des bilingues

tardifs (6.2.1). Ensuite, je discute des résultats au regard des études qui ont comparé les réactions évaluatives entre locuteurs natifs et locuteurs non natifs (6.2.2).

6.2.1 Réactions évaluatives dans la L2 des bilingues tardifs

D'abord, mes résultats appuient ceux d'Eilola et Havelka (2010). Leur étude portait sur un groupe de bilingues tardifs grec-anglais qui étaient étudiants dans une université anglophone. Ces derniers employaient souvent la L2 et étaient de niveau avancé. Les résultats ont montré un effet Stroop émotionnel en L2. De manière plus précise, parmi les quatre types de mots, ce sont les sacres qui ont mené aux temps de réaction les plus lents, suivis par les mots négatifs dont les temps de réaction avaient également été plus longs que ceux obtenus pour les mots neutres et les mots positifs. Les résultats de mon groupe d'hispanophones présentent une tendance similaire, à l'exception de l'absence de différence entre mots négatifs et mots neutres. Eilola et Havelka (2010) ont également identifié l'emploi de la L2 comme étant un facteur significatif. Même si, dans leur étude, l'emploi de la L2 n'était pas divisé selon qu'il est productif ou réceptif, le fait que leurs bilingues tardifs étaient dans un contexte endogène de la L2, notamment dans une université, peut laisser croire qu'ils devaient être exposés de manière importante à leur L2, ce qui concorde avec le facteur réceptif de mon étude.

Ensuite, mes résultats me permettent d'appuyer les propositions de Fan et ses collaborateurs (2018). Rappelons que leurs bilingues tardifs chinois-anglais avaient une compétence intermédiaire en L2, l'employaient peu souvent et vivaient dans un contexte exogène de la L2. Les auteurs ont proposé que la compétence en L2 et sa fréquence d'emploi influençaient les réactions évaluatives en L2. Même si Fan et ses collaborateurs (2018) ne s'étaient pas concentrés sur les différents temps de réaction entre mots négatifs et mots positifs, il est néanmoins possible d'inférer que dans mon étude, l'exposition à la L2 est reliée aux réactions évaluatives des sacres. Une différence avec Fan et ses collaborateurs (2018) à ce sujet concernent l'opérationnalisation de l'utilisation de la L2.

Comme Eilola et Havelka (2010), Fan et ses collaborateurs (2018) ont mesuré l'emploi de la L2 de façon générale, sans distinguer un facteur productif et un facteur réceptif.

Par ailleurs, mes résultats quant à l'effet de la compétence langagière du groupe d'hispanophones sur les temps de réaction vont partiellement dans le même sens que les observations de Fan et ses collaborateurs (2018). En effet, dans mon étude, cette relation n'est observée que pour les mots négatifs. Toutefois, des résultats similaires aux miens ont été obtenus par Lizarazo Pereira et ses collaborateurs (2023).

Les bilingues tardifs de Lizarazo Pereira et ses collaborateurs (2023) avaient l'anglais comme L2 et L1 différentes. Ils étaient de niveau intermédiaire à avancé et employaient fréquemment la L2. Tous étaient aux études dans une université anglophone. Bien qu'il n'y avait pas de jurons dans cette étude, l'absence d'effet Stroop émotionnel pour les mots négatifs de cette étude appuie les résultats de mon étude. Cependant, l'absence de l'effet Stroop émotionnel entre mon étude et la leur n'est pas de même nature. Alors que les participants de Lizarazo Pereira et ses collaborateurs (2023) ont obtenu des temps de réaction plus rapide aux mots négatifs qu'aux mots positifs et neutres, mon groupe d'hispanophones a obtenu des temps de réaction similaires entre les mots négatifs, positifs et neutres. Relativement aux facteurs expliquant les temps de réaction, Lizarazo Pereira et ses collaborateurs (2023) soulignent que l'exposition à la L2 est associée à des temps de réaction plus courts. En ce qui concerne les sacres, si mes résultats confirment l'effet de l'exposition, l'effet sur les temps de réaction diffère de ces auteurs par des temps plus longs au lieu de plus court.

Pour leur part, Eilola et ses collaborateurs (2007) proposaient que seule la compétence langagière expliquait les temps de réaction en L2. Leurs participants étaient avancés en L2 et vivaient dans un contexte exogène de la L2 dans lequel elle était employée à des niveaux variables. L'effet Stroop émotionnel s'était manifesté de sorte que les jurons et les mots négatifs, en plus d'avoir des temps de réaction similaires, avaient évoqué des temps de réaction plus longs par rapport aux mots positifs et aux mots neutres. Dans mon étude, les hispanophones n'ont montré un effet Stroop émotionnel que pour les sacres. Au contraire,

les mots négatifs ont eu des temps de réaction moins longs que les sacres, mais similaires aux mots neutres. À l'inverse d'Eilola et ses collaborateurs (2007), mes résultats montrent que la compétence n'est pas à elle seule responsable de l'effet Stroop émotionnel. Pour mon groupe d'hispanophones, l'exposition à la L2 augmentait les temps de réaction aux sacres et la compétence langagière augmentait ceux des mots négatifs. Si un tel effet unique de la compétence langagière existe, celui-ci devrait dépendre d'un niveau avancé. Rappelons que mon groupe plus avancé avait des temps de réaction plus longs que ceux du groupe moins avancé, et ce, pour les sacres et les mots positifs. De plus, ces deux groupes de compétence avaient des temps de réaction intermots rapprochés.

Il semble donc que ces différences avec Eilola et ses collaborateurs (2007) soient liées aux caractéristiques des participants. En effet, mes participants sont nouvellement arrivés au Québec et sont de niveau moins avancé que ceux d'Eilola et ses collaborateurs (2007). Peut-être qu'être nouvellement exposés à la L2 dont la compétence n'est pas tout à fait avancée influence les temps de réaction en L2.

Enfin, comme les participants d'Eilola et ses collaborateurs (2007), ceux de Winskel (2013) qui étaient des bilingues tardifs thaï-anglais avancés en L2, vivaient dans un contexte exogène. Les résultats de Winskel (2013) ont montré une absence d'effet Stroop émotionnel, car les temps de réaction des mots négatifs et des mots neutres de la L2 étaient semblables. Contrairement à Eilola et ses collaborateurs (2007), Winskel (2013) a proposé que la compétence langagière n'était pas un prédicteur important. À ces propos, je peux confirmer l'absence de différence dans les temps de réaction entre les mots négatifs et les mots neutres chez mon groupe d'hispanophones. Toutefois, contrairement à Winskel (2013), mon étude montre un effet significatif de la compétence langagière sur les temps de réaction des mots négatifs. Cette différence avec Winskel (2013) peut s'expliquer par la compétence langagière en L2 qui diffère entre mes participants et les siens, voire à des caractéristiques que son étude et la mienne n'ont pu considérer. Cette remarque s'applique également à une contradiction entre Winskel (2013) et d'Eilola et ses collaborateurs (2007). Bien que les participants des deux études avaient des caractéristiques similaires, les mots négatifs et neutres n'ont pas été traités de la même façon entre les participants.

Dans la partie qui suit, j'aborde les différences entre locuteurs natifs et non-natifs relativement à l'effet Stroop émotionnel.

6.2.2 Comparaisons avec des locuteurs natifs

Il est également possible de discuter de mes résultats sur la base de comparaisons effectuées entre des locuteurs non-natifs et des locuteurs natifs. À cet égard, mes résultats confirment ceux de Lizarazo et ses collaborateurs (2023) selon lesquels les bilingues tardifs qui n'ont pas encore une compétence avancée dans une L2 ont des temps de réaction plus longs que ceux des locuteurs natifs de cette même langue. Lizarazo et ses collaborateurs (2023) avaient expliqué leurs résultats au moyen de la théorie des deux systèmes (Kahneman, 2011), en proposant que les bilingues tardifs de leur étude avaient recours au système 2 pour traiter les mots de la tâche. Ce faisant, l'accès aux mots émotionnels de la L2 serait moins automatique, nécessitant un coût cognitif supplémentaire. Ce phénomène pourrait également permettre de comprendre pour quelle raison les temps de réaction étaient plus longs au sein de mon groupe d'hispanophones plus avancé en français. Ces derniers avaient obtenu des temps de réaction plus longs pour chaque type de mots, comparativement au groupe moins avancé et aux francophones québécois. D'ailleurs, les groupes cibles de Lizarazo et ses collaborateurs (2023) et de mon étude n'étaient pas à un stade avancé de leur L2.

Eilola et Havelka (2010) avaient comparé les résultats de leurs bilingues tardifs à ceux de monolingues anglophones. Les auteurs avaient noté que les réactions évaluatives des mots de leurs études étaient similaires entre les deux groupes. Cette différence avec mon étude peut être attribuée par la composition des groupes cibles. Les bilingues tardifs d'Eilola et Havelka (2010) étaient de niveau avancé en L2, alors que mon groupe d'hispanophones a probablement une compétence langagière plus faible. Aussi, même si l'exposition à la L2 s'était avérée être un facteur explicatif des temps de réaction aux sacres, il se peut que le taux d'exposition à la L2 diffère entre mon étude et la leur. Les bilingues tardifs d'Eilola

et Havelka (2010) sont en immersion dans une université anglophone. Par conséquent, ils doivent être beaucoup plus exposés à leur L2.

Winskel (2013) avait comparé des bilingues tardifs thaï-anglais avancés en L2 à des monolingues anglophones. Contrairement à Eilola et Havelka (2010), Winskel (2013) avait noté une différence entre ses groupes de participants. Les locuteurs non-natifs de l'anglais avaient obtenu, pour les mots négatifs, des temps de réaction plus rapides en comparaison aux locuteurs natifs. Cette différence entre Winskel (2013) et Eilola et Havelka (2010) peut être attribuée à une exposition linguistique distincte de la L2. En effet, si les participants de Winskel (2013) s'étaient retrouvés dans un contexte social majoritairement constitué de locuteurs natifs, leurs réactions évaluatives aux mots négatifs auraient peut-être été similaires à celles des locuteurs natifs, comme rapportés par Eilola et Havelka (2010). Quoiqu'il en soit, mes résultats ont montré une différence marginalement significative entre hispanophones et francophones pour les mots négatifs, et ce, indépendamment du groupe de compétence langagière en français. Cette différence avec Winskel (2013) peut être attribuée à la compétence langagière de mon groupe d'hispanophones. Mes analyses ont montré qu'il s'agissait du seul prédicteur significatif des réactions évaluatives aux mots négatifs.

À la lumière de ces considérations, si les temps de réaction du groupe cible de mon étude concordent avec ceux de Lizarazo et ses collaborateurs (2023), il me semble raisonnable de revoir l'apport de la compétence langagière dans le traitement émotionnel en L2, notamment dans un contexte endogène de la L2. Rappelons que mon groupe moins avancé avait obtenu une moyenne de 15,14 sur 49 au test de compétence langagière. Leurs temps de réaction avaient été similaires à ceux des francophones québécois pour toutes les catégories de mots. Dans l'étude d'Eilola et Havelka (2010), les bilingues tardifs avancés en L2 avaient également eu des temps de réaction similaires aux locuteurs natifs. À un stade plutôt intermédiaire, des différences entre non-natifs et natifs surgissent. L'accès aux mots de la L2 ne serait pas encore automatique pour les bilingues tardifs de niveau intermédiaire (Lizarazo Pereira et coll., 2023). Par conséquent, il serait possible de suggérer que le développement du traitement des mots émotionnels en L2 ne soit pas linéaire, mais

pourrait plutôt suivre une courbe semblable à un « U » inversé (voir Figure 5.2). Cependant, cette suggestion n'explique pas pour quelle raison les bilingues tardifs moins avancés ont traité les mots de la L2 comme les locuteurs natifs, soit avec le système 1, qui est automatique et présent pour les émotions (Kahneman, 2011). Une piste d'explication se trouve dans la partie suivante.

La prochaine partie de ce chapitre aborde les implications de mon étude pour la recherche et les connaissances scientifiques.

6.3 Implications pour la recherche

À l'exception de l'étude de Lizarazo Pereira et ses collaborateurs (2023), il est probable que les réactions évaluatives différentes de celles des francophones s'expliquent par des caractéristiques distinctes des bilingues tardifs de mon étude par rapport aux recherches sur l'effet Stroop émotionnel chez les bilingues tardifs, à savoir une compétence langagière avancée en L2, voire un emploi élevé aussi (Eilola et Havelka, 2010; Eilola et coll., 2007; Winskel, 2013). La même explication s'applique pour les différences avec les études qui ont comparé des locuteurs non-natifs à des locuteurs natifs (Eilola et Havelka, 2010; Winskel, 2013). Ainsi, mon étude permet de mettre en évidence l'importance d'étudier des bilingues tardifs dont les caractéristiques s'éloignent d'un bilingue idéal (Grosjean, 2015).

Les implications qui découlent de mes résultats touchent entre autres le contexte d'acquisition de la L2. Mon groupe d'hispanophones était majoritairement composé d'individu étant allé en classes de L2. Le fait que la compétence langagière explique les temps de réaction des mots négatifs, mais que l'exposition à la L2 explique ceux des sacres pourrait suggérer un effet du contexte d'acquisition de la L2, à savoir du contexte de classe.

Sur une note différente, les résultats de mon étude peuvent servir aux futures recherches sur les sacres du français québécois. Si l'effet Stroop émotionnel est relié au traitement des mots chargés émotionnellement, les résultats de mon groupe de francophones québécois

ont montré un tel effet par des temps de réaction plus longs pour les sacres et une différence marginalement significative avec les mots négatifs. Les mots négatifs avaient notamment été sélectionnés en fonction de leur haute intensité et d'après une valence négative. La faible différence entre sacres et mots négatifs pourrait suggérer que les sacres soient reliés à un contenu émotionnel intense et négatif. Il faudrait cependant comparer mes résultats à ceux de nouvelles études. Plus de participants et l'emploi d'outils expérimentaux distincts seraient nécessaires afin de confirmer cette suggestion.

La prochaine section se tourne sur des pistes de recherches pour de futures études.

6.4 Pistes de recherches futures

Certains aspects de mon étude pourraient être explorés de manière différente dans le cadre de recherches ultérieures. Ces aspects sont présentés ci-dessous.

D'abord, il serait intéressant de mener une étude comme la mienne auprès de bilingues précoces. Je n'ai pas été en mesure de mettre en relation mes résultats avec l'étude de Sutton et ses collaboratrices (2007) et l'étude de Grabovac et Pléh (2014). Ces deux recherches avaient été menées auprès de bilingues précoces. Des recherches sur les réactions évaluatives auprès de bilingues précoces ayant le français québécois comme langue dominante ou non dominante pourraient être menées afin d'être mises en relation avec ces deux recherches.

Ensuite, afin de compléter le portrait que j'ai tenté de dresser quant aux réactions émotionnelles évaluatives des bilingues tardifs, d'autres groupes de participants présentant des niveaux de compétences langagières différents devraient être examinés. À cet égard j'ai clôturé la discussion des études antérieures en remarquant que le développement du traitement émotionnel en L2 semblerait suivre une courbe de type « U » inversé en fonction de la compétence langagière des bilingues tardifs. Des recherches futures devraient recruter

des participants moins avancés, voir débutants en L2, afin de vérifier et documenter cette prédiction.

Par ailleurs, certaines études avaient jumelé des méthodes physiologiques (Eilola et Havelka, 2010) et introspectives (Winskel, 2013) à leur tâche de Stroop émotionnelle. La combinaison de méthodes complémentaires devrait être considérée par les prochaines recherches afin de bénéficier d'un regard plus complet sur traitement des mots émotionnels en L2. Il en résulterait notamment des discussions intéressantes au regard de la cognition incarnée des émotions en L2 (pour une discussion plus approfondie sur le sujet, voir Pavlenko, 2012).

Dans ce projet, j'ai eu à constituer une banque de normes affectives de mots pour le français québécois (voir Annexe B). Ce corpus inclut des données sur la valence, l'intensité, la fréquence d'emploi des mots dans la langue, le degré d'offensivité et sur la longueur orthographique de plusieurs mots. De prochaines études sur le français québécois pourraient construire leurs stimuli sur la base de ces données. En particulier, il serait utile de mener une étude avec des mots émotionnels plus fréquents et des mots émotionnels moins fréquents. Une telle étude permettrait de déterminer si les locuteurs natifs et non natifs sont plus sensibles aux termes moins employés pour véhiculer des émotions (Lizarazo Pereira et coll., 2023).

Enfin, mes résultats ont mis en évidence l'importance du contexte d'acquisition de la L2. Les recherches futures gagneraient à observer l'effet de différents contextes d'acquisition sur les réactions évaluatives. Il serait également intéressant de sonder les apprenants de L2 par rapport à leur expérience d'apprentissage. Par exemple, savoir comment les mots chargés émotionnellement, y compris les sacres et les jurons, sont abordés en classes de L2 permettrait de comprendre davantage les raisons d'un traitement cognitif plus long de ces mots.

CONCLUSION

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai cherché à observer les réactions évaluatives des sacres du français québécois chez les bilingues tardifs espagnol-français d'origines latino-américaines en les comparant à celles des francophones québécois. J'ai également tenté de déterminer si les réactions évaluatives des sacres changeaient en fonction de la compétence langagière et de l'emploi de la L2. Pour ce faire, j'ai mis en place une étude expérimentale qui comprenait une tâche de Stroop émotionnelle, un test de compétence langagière et un questionnaire d'utilisation de la L2. Un groupe de 27 hispanophones nouvellement arrivés au Québec et un groupe de 24 francophones québécois ont pris part à cette expérience.

Les résultats des analyses statistiques inférentielles ont montré que les bilingues tardifs plus avancés en français L2 avaient des temps de réaction aux sacres significativement plus lents en comparaison aux francophones québécois. Ces analyses ont aussi permis de constater que l'exposition au français québécois L2 prédisait les temps de réaction aux sacres. Toutefois, la compétence langagière ne s'est pas avérée avoir d'effet sur les sacres.

Les analyses complémentaires ont permis de constater que la compétence langagière prédisait les temps de réaction plus longs aux mots négatifs. Il a aussi été montré que les bilingues tardifs, plus avancés en L2, avaient des temps de réaction plus longs que les francophones québécois. En parallèle, les bilingues tardifs moins avancés en L2 avaient des temps de réaction similaires aux francophones québécois.

Ces résultats ne concordaient pas complètement avec ce qu'ont rapporté certaines études antérieures sur l'effet Stroop émotionnel (p. ex., Eilola et Havelka 2010; Eilola et coll., 2007; Winskel, 2013). Le fondement de cette opposition a pu trouver une explication en accord avec des études dont les bilingues tardifs avaient des caractéristiques différentes de celles venant d'être référées (Fan et coll., 2018; Lizarazo Pereira et coll., 2023). J'ai conséquemment interprété mes résultats de la façon qui suit : les bilingues tardifs, dont la

compétence langagière en L2 n'est pas encore avancée, qui sont récemment établies dans un milieu où leur L2 est majoritairement parlées et auxquelles ils sont minimalement exposés, mettraient plus de temps à traiter les mots émotionnels dans leur L2 en raison du caractère non automatisé de cette langue (Lizarazo Pereira et coll., 2023). Quoi que spéculatif, il se pourrait que le contexte d'acquisition et les expériences d'apprentissage de la L2 influencent le traitement cognitif de certaines catégories de mots émotionnels parmi ces bilingues tardifs.

En définitive, mon étude s'inscrit parmi les recherches sur le bilinguisme émotionnel. En particulier, mon projet s'ajoute aux études sur le Stroop émotionnel chez les bilingues tardifs (Eilola et Havelka, 2010; Eilola et coll., 2007; Fan et coll., 2018; Lizarazo Pereira et coll., 2023; Winskel, 2013). Mon projet permet de souligner l'importance d'inclure des bilingues tardifs éloignés d'un prototype idéalisé (Grosjean, 2015). Les futures recherches sur les bilingues tardifs ayant le français québécois comme L2 pourraient contribuer à saisir davantage la relation entre l'accès émotionnel aux sacres, la compétence langagière, l'exposition à la langue et les expériences d'apprentissage selon différents contextes d'acquisition de la L2.

ANNEXE A
LISTES DES MOTS TRADUITS DE L'ANGLAIS VERS LE FRANÇAIS

Liste de mots en anglais	Traduction proposée en français québécois		
		chimney	cheminée
		clock	horloge
acceptance	acceptation	closet	placard
accident	accident	cloth	vêtement
ache	douleur	comfort	confort
achievement	réussite	computer	ordinateur
admiration	admiration	confidence	confiance
adventure	aventure	couch	divan
affection	affection	danger	danger
agony	agonie	death	mort
agreement	accord	debt	dette
anger	colère	depression	dépression
anxiety	anxiété	desire	désire
armchair	fauteuil	desk	bureau
army	armée	destruction	destruction
balcony	balcon	disappointment	déception
banister	rampe	discomfort	inconfort
bankrupt	faillite	dishes	vaisselle
bathroom	toilettes	divorce	divorce
beauty	beauté	dream	rêve
bench	banc	dresser	commode
book	livre	dryer	sécheuse
broom	balai	ecstasy	extase
cancer	cancer	enjoyment	divertissement
carpet	tapis	excitement	excitation
ceiling	plafond	exercise	exercice
chair	chaise	family	famille

fear	peur	laughter	rire
fireplace	foyer	lie	mensonge
fraud	fraude	life	vie
freedom	liberté	loneliness	solitude
freezer	congélateur	loser	perdant
friend	ami	loss	perte
funeral	funérailles	love	amour
furnace	fourneau	loyalty	loyauté
furniture	meuble	lust	désir
glass	verre	malice	méchanceté
glory	gloire	miracle	miracle
grief	chagrin	mirror	miroir
guilt	culpabilité	misery	misère
hammer	marteau	mixer	mixeur
heaven	paradis	mop	vadrouille
honesty	honnêteté	murderer	meurtre
hope	espoir	nature	nature
horror	horreur	nightmare	cauchemar
hostage	otage	pain	souffrance
illness	maladie	pan	poêle
improvement	amélioration	panic	panique
injury	blessure	peace	paix
insult	insulte	perfection	perfection
jar	bocal	plant	plante
joke	blague	pollution	pollution
joy	joie	poster	poster
justice	justice	poverty	pauvreté
kettle	bouilloire	privacy	intimité
kiss	embrasser	profit	profit
ladder	échelle	punishment	punition
lamp	lampe	quarrel	dispute

rage	rage	sponge	éponge
rake	râteau	steps	escabeau
reality	réalité	stove	four
refrigerator	réfrigérateur	stress	stress
respect	respect	suicide	suicide
reward	récompense	table	table
ridicule	ridicule	thrill	excitation
riot	émeute	torture	torture
roof	toit	towel	serviette
rug	tapis	truth	vérité
scissors	ciseaux	tumour	tumeur
screen	écran	vase	vase
seat	siège	vehicle	véhicule
security	sécurité	war	guerre
selfishness	égoïsme	warmth	chaleur
shovel	pelle	wash	lavage
shower	douche	wealth	richesse
sink	lavabo	window	fenêtre
slaughter	massacre		
soap	savon		
sofa	divan		

ANNEXE B
NORMES AFFECTIVES POUR LE FRANÇAIS QUÉBÉCOIS

Mots	Valence			Intensité			Offensivité			Fréquence			Longueur orthographique
	Moyenne (M)	Écart-type (ÉT)	Somme (Σ)	M	ÉT	Σ	M	ÉT	Σ	M	ÉT	Σ	Nombre de lettres
accident	6,53	0,91	235	5,61	1,63	202	1,67	1,37	60	5,92	1,34	213	8
admiration	1,92	0,77	69	4,67	2,07	168	1,19	0,75	43	4,50	1,63	162	10
agonie**	7,47	0,77	269	6,89	1,21	248	2,31	2,01	83	3,06	1,58	110	8
amélioration	2,03	1,00	73	3,94	2,01	142	1,06	0,33	38	5,36	1,71	193	12
amour	1,31	0,47	47	5,86	1,93	211	1,06	0,33	38	6,42	1,34	231	5
anxiété	6,83	0,85	246	6,00	1,51	216	2,36	1,90	85	6,11	1,62	220	7
armée	6,44	1,16	232	5,56	1,81	200	2,33	1,91	84	4,89	2,08	176	5
balcon	3,42	1,30	123	1,53	1,13	55	1,17	0,70	42	4,67	2,18	168	6
banc	3,42	1,16	123	1,44	1,08	52	1,17	0,70	42	4,28	2,13	154	4
baptême	4,56	1,36	164	3,69	2,00	133	2,39	1,73	86	3,19	1,85	115	7
beauté	2,19	1,14	79	4,03	1,90	145	1,17	0,45	42	5,58	1,65	201	6
blague	2,39	1,15	86	4,11	1,91	148	1,39	0,84	50	5,42	2,03	195	6
blesure	6,33	1,12	228	5,44	1,21	196	2,06	1,62	74	5,25	1,65	189	8
bouilloire	3,50	1,23	126	1,47	1,08	53	1,17	0,70	42	4,64	2,23	167	10
câlisse*	6,14	1,07	221	6,14	1,79	221	5,14	1,85	185	4,94	2,04	178	9
calvaire*	6,11	1,12	220	5,67	1,74	204	4,22	1,85	152	4,03	2,16	145	10
cancer	7,36	0,76	265	6,83	1,58	246	3,00	2,44	108	5,94	1,15	214	6
cauchemar	6,50	0,94	234	6,00	1,76	216	2,28	1,86	82	4,75	1,84	171	9
chagrin	6,17	1,03	222	5,11	1,77	184	1,81	1,51	65	3,58	1,93	129	7
chaise*****	3,39	1,23	122	1,47	1,08	53	1,19	0,71	43	5,31	2,24	191	8
chaleur	3,25	1,25	117	3,42	1,84	123	1,22	0,72	44	5,81	1,28	209	7

cheminée	3,50	1,11	126	1,58	1,32	57	1,17	0,70	42	3,58	2,13	129	8
ciboire*	5,61	0,93	202	5,72	1,95	206	4,61	1,90	166	4,53	2,14	163	9
ciseaux	3,58	1,30	129	1,72	1,30	62	1,19	0,71	43	4,33	2,16	156	7
colère	6,14	1,15	221	5,81	1,65	209	2,50	2,10	90	5,14	1,82	185	6
confiance	1,78	0,90	64	5,03	1,75	181	1,11	0,46	40	5,42	1,57	195	9
confort***	2,03	0,97	73	3,47	1,68	125	1,08	0,37	39	5,06	1,69	182	9
congélateur	3,42	1,20	123	1,47	1,08	53	1,17	0,70	42	4,58	2,32	165	11
crisse*	5,94	1,04	214	5,92	1,89	213	5,06	1,8	182	5,31	1,95	191	8
culpabilité	5,94	1,04	214	5,58	1,54	201	2,17	1,83	78	4,61	1,95	166	11
danger	6,42	0,84	231	5,67	1,47	204	2,14	1,81	77	5,64	1,50	203	6
déception	5,94	0,95	214	5,47	1,59	197	1,86	1,57	67	4,89	1,85	176	9
dépression	7,03	0,70	253	6,47	1,28	233	2,42	1,81	87	5,78	1,42	208	10
destruction	7,19	0,89	259	6,31	1,37	227	2,78	2,36	100	4,72	1,85	170	11
dette	6,14	1,22	221	5,44	1,71	196	2,25	1,93	81	5,64	1,82	203	5
diable	6,22	1,24	224	4,61	2,09	166	2,67	2,03	96	3,06	1,85	110	6
dieu	4,33	1,49	156	3,67	1,93	132	2,08	1,44	75	3,83	1,98	138	4
dispute	6,28	0,91	226	5,53	1,54	199	2,19	1,91	79	4,39	1,87	158	7
divan	3,25	1,23	117	1,56	1,16	56	1,17	0,70	42	4,53	2,16	163	5
divorce	6,17	1,08	222	5,89	1,47	212	2,00	1,84	72	5,28	1,78	190	7
écran	3,61	1,15	130	1,86	1,29	67	1,19	0,71	43	5,83	1,93	210	5
égoïsme	6,89	1,06	248	5,75	1,54	207	2,89	2,26	104	4,25	1,76	153	7
embrasser	2,17	1,00	78	5,14	1,74	185	1,39	0,84	50	5,17	1,66	186	9
émeute**	6,78	0,93	244	6,44	1,40	232	2,86	2,46	103	3,94	2,04	142	8
éponge	3,72	0,94	134	1,58	1,27	57	1,19	0,71	43	4,14	2,06	149	6
espoir***	1,61	0,77	58	5,31	1,77	191	1,06	0,33	38	5,08	1,73	183	8
extase	1,61	0,84	58	5,50	1,73	198	1,08	0,37	39	2,97	1,52	107	6
faillite	6,94	0,89	250	6,03	1,48	217	2,39	2,10	86	4,97	1,56	179	8
famille	2,08	0,94	75	4,42	1,92	159	1,08	0,37	39	6,22	1,59	224	7

fauteuil****	3,53	1,21	127	1,42	1,05	51	1,17	0,70	42	3,89	2,01	140	10
fenêtre	3,25	1,30	117	1,56	1,13	56	1,22	0,76	44	4,83	2,37	174	7
fraude	7,22	0,90	260	6,25	1,56	225	3,11	2,50	112	5,28	1,81	190	6
funérailles	6,61	1,08	238	5,92	1,79	213	2,03	1,92	73	5,00	1,74	180	11
gloire***	2,25	1,05	81	4,64	1,76	167	1,17	0,45	42	3,28	1,85	118	8
guerre	7,61	0,55	274	6,69	1,33	241	2,92	2,52	105	6,06	1,62	218	6
honnêteté	1,53	0,70	55	4,67	2,03	168	1,11	0,40	40	5,39	1,57	194	9
horloge	3,44	1,25	124	1,53	1,16	55	1,08	0,50	39	4,06	2,14	146	7
horreur**	7,08	0,94	255	6,36	1,61	229	2,36	2,13	85	4,75	1,86	171	9
inconfort	5,92	0,94	213	4,69	1,83	169	2,06	1,66	74	4,25	1,83	153	9
insulte	6,44	0,94	232	5,72	1,54	206	3,00	2,39	108	4,50	1,58	162	7
intimité***	2,47	1,13	89	4,44	1,93	160	1,39	0,80	50	4,58	1,89	165	10
jésus	4,14	1,50	149	3,42	2,08	123	2,31	1,45	83	2,50	1,30	90	5
joie	1,44	0,61	52	5,44	1,95	196	1,06	0,33	38	4,97	1,92	179	4
justice	2,31	1,37	83	5,36	1,76	193	1,14	0,42	41	5,50	1,61	198	7
lampe	3,42	1,20	123	1,53	1,16	55	1,17	0,70	42	4,64	2,23	167	5
lavabo	3,44	1,34	124	1,53	1,16	55	1,08	0,50	39	4,72	2,24	170	6
liberté	1,64	0,96	59	5,83	1,68	210	1,08	0,37	39	5,78	1,46	208	7
maladie	6,67	0,96	240	6,19	1,41	223	2,11	1,75	76	6,25	1,34	225	7
marteau	3,75	1,16	135	1,72	1,21	62	1,22	0,76	44	3,83	2,22	138	7
massacre**	7,72	0,74	278	7,17	1,34	258	3,47	2,76	125	4,00	1,79	144	10
maudit	5,28	0,70	190	4,81	1,62	173	3,56	1,81	128	4,94	1,84	178	6
mensonge	6,64	0,93	239	5,83	1,50	210	3,11	2,36	112	5,00	1,66	180	8
meuble****	3,53	1,13	127	1,44	1,08	52	1,19	0,71	43	4,72	2,12	170	8
miracle***	2,25	1,40	81	5,19	2,11	187	1,39	0,93	50	3,86	1,93	139	9
miroir	3,53	1,18	127	1,64	1,27	59	1,08	0,50	39	4,58	2,21	165	6
mixeur****	3,64	1,15	131	1,47	1,08	53	1,17	0,70	42	3,08	2,14	111	8
mort	6,81	1,01	245	6,56	1,32	236	2,50	2,04	90	5,97	1,44	215	4

nature	1,94	1,09	70	3,44	1,73	124	1,19	0,62	43	6,03	1,54	217	6
ordinateur	3,42	1,05	123	1,69	1,14	61	1,17	0,70	42	5,94	1,77	214	10
ostie*	5,72	1,03	206	5,67	1,79	204	4,67	1,88	168	5,22	2,26	188	7
otage	7,22	0,96	260	5,97	1,81	215	2,86	2,49	103	4,14	1,85	149	5
paix	1,28	0,45	46	5,14	1,99	185	1,11	0,52	40	5,75	1,63	207	4
panique**	6,69	0,75	241	6,25	1,34	225	2,39	2,06	86	5,11	1,65	184	9
paradis***	2,06	1,22	74	4,22	2,07	152	1,28	0,91	46	3,75	1,92	135	9
pauvreté	6,83	0,85	246	5,92	1,68	213	2,69	2,12	97	5,61	1,59	202	8
perfection	2,47	1,21	89	4,72	1,60	170	1,28	0,57	46	4,36	1,87	157	10
perte	6,25	0,91	225	5,08	1,50	183	1,94	1,82	70	5,28	2,04	190	5
peur	6,19	0,86	223	5,97	1,50	215	2,14	1,76	77	5,89	1,45	212	4
plafond	3,64	1,07	131	1,58	1,16	57	1,08	0,50	39	4,42	2,33	159	7
plante	2,75	1,27	99	1,94	1,33	70	1,08	0,50	39	5,03	1,93	181	6
poêle	3,58	1,16	129	1,64	1,22	59	1,17	0,70	42	4,44	2,32	160	5
pollution	7,06	0,86	254	5,44	1,70	196	2,39	2,23	86	6,22	1,40	224	9
profit	3,42	1,59	123	3,94	1,84	142	1,64	1,25	59	5,19	1,89	187	6
punition	6,17	1,16	222	5,33	1,60	192	2,53	2,09	91	4,17	1,95	150	8
rage	6,72	0,97	242	6,42	1,48	231	2,44	2,13	88	4,25	1,65	153	4
rampe	3,44	1,25	124	1,58	1,16	57	1,19	0,71	43	3,81	2,07	137	5
râteau	3,64	1,20	131	1,58	1,20	57	1,28	0,94	46	3,58	1,79	129	6
réalité	3,00	1,39	108	3,75	1,66	135	1,33	0,89	48	5,44	1,83	196	7
récompense	2,06	1,01	74	4,33	2,04	156	1,19	0,71	43	4,72	1,67	170	10
réfrigérateur	3,44	1,23	124	1,44	1,05	52	1,17	0,70	42	4,19	2,30	151	13
respect	1,72	0,78	62	4,92	1,87	177	1,08	0,37	39	5,56	1,56	200	7
rêve	2,00	1,10	72	4,47	1,87	161	1,11	0,40	40	5,75	1,56	207	4
richesse***	3,08	1,27	111	4,36	1,79	157	1,47	1,08	53	4,94	1,96	178	10
rire	1,64	0,72	59	4,67	2,03	168	1,25	0,73	45	6,11	1,47	220	4
sacrament*	6,03	1,11	217	6,00	1,96	216	4,94	1,85	178	4,25	2,01	153	11

sacrifice	5,17	1,30	186	5,61	1,57	202	2,39	1,66	86	3,94	1,74	142	9
sécheuse****	3,56	1,16	128	1,50	1,08	54	1,17	0,70	42	4,64	2,26	167	10
sécurité	1,89	0,92	68	4,58	1,96	165	1,17	0,51	42	5,72	1,47	206	8
seigneur	4,50	1,16	162	3,81	1,83	137	2,00	1,12	72	3,64	2,00	131	8
serviette****	3,53	1,25	127	1,44	0,97	52	1,08	0,50	39	4,81	2,34	173	11
solitude	5,86	1,02	211	5,06	1,62	182	2,00	1,41	72	4,92	1,68	177	8
stress	6,44	0,97	232	6,06	1,49	218	2,11	1,74	76	6,44	1,36	232	6
suicide**	7,58	1,08	273	7,11	1,24	256	3,17	2,51	114	5,17	1,68	186	9
tabarnak*	6,19	1,19	223	6,39	1,99	230	5,58	2,23	201	5,11	2,2	184	10
table****	3,36	1,33	121	1,44	1,05	52	1,17	0,70	42	4,97	2,48	179	7
tapis	3,83	1,42	138	1,56	1,16	56	1,19	0,71	43	4,22	2,26	152	5
torture**	7,75	0,50	279	6,94	1,19	250	3,06	2,43	110	4,19	1,89	151	9
vase	3,36	1,29	121	1,47	1,08	53	1,17	0,70	42	3,58	1,84	129	4
véhicule	3,67	1,22	132	1,78	1,33	64	1,22	0,72	44	4,67	2,04	168	8
vérité	1,89	0,89	68	4,69	2,03	169	1,19	0,67	43	5,58	1,76	201	6
viarge	5,81	0,95	209	5,47	1,81	197	4,28	2,04	154	3,33	1,87	120	6
vie	2,00	1,20	72	4,89	1,94	176	1,11	0,40	40	6,44	1,32	232	3
vierge	4,06	1,09	146	3,58	1,96	129	1,75	1,20	63	2,83	1,86	102	6

Note. N=36; *=sacres; **=mots négatifs; ***=mots positifs; ****=mots neutres

Valence : 1=Extrêmement positif, 8=Extrêmement négatifs

Intensité : 1= Pas du tout intense émotionnellement, 8= Pas du tout intense émotionnellement

Offensivité : 1=Pas du tout offensant, 8=Extrêmement offensant

Fréquence : 1=Jamais, 8=Toujours

Longueur orthographique : nombre de lettres manuellement compté

ANNEXE C
TEST DE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

- C.1 Instructions en espagnol
- C.2 Instructions en français
- C.3 Test complet
- C.4 Corrigé

ANNEXE C.1
Instructions en espagnol

Test C

En el siguiente ejercicio, verá dos textos en francés que contienen varias palabras incompletas, donde una parte ha sido reemplazada por un espacio en blanco (es decir, palabras semi-incompletas).²³ Siguiendo las reglas de ortografía y gramática del francés estándar, debe completar la parte faltante de cada palabra incompleta con las letras que mejor encajen en el espacio provisto según el contexto del texto. Se especificará el número de letras faltantes para cada espacio en blanco.

Por ejemplo, faltan dos letras en "les cha__(2) ronronnent". Entonces, debe escribir las letras que faltan. La respuesta correcta sería "Les cha__ts__ (2) ronronnent".

Ten en cuenta:

- Por favor, escribe de forma legible y en **letras separadas**.
- Respeta las reglas ortográficas del francés estándar.
- Intenta completar cada espacio en blanco.
- Puede dejar espacios en blanco en los espacios difíciles y volver a ellos más tarde.
- El tamaño (longitud) de los espacios en blanco es **el mismo** para cada palabra incompleta.
- Toma el tiempo que necesite para completar la tarea, lo que normalmente lleva unos 20 minutos.

²³ Textos de Renaud (2010)

ANNEXE C.2
Instructions en français

Test C

Dans l'exercice suivant, vous verrez deux textes en français contenant plusieurs mots incomplets dont une partie a été remplacée par un trou (donc des mots semi-troués).²⁴ Vous devez compléter, selon les règles d'orthographe et de grammaire du français standard, la partie manquante de chaque mot incomplet avec les lettres qui vous semblent le mieux aller dans l'espace prévu selon le contexte du texte. Le nombre de lettres manquantes pour chaque trou sera spécifié.

Par exemple, il manque deux lettres à « les cha__(2) ronronnent » : vous devez écrire les lettres manquantes. La bonne réponse serait « Les chats(2) ronronnent ».

À garder en tête :

- Veuillez écrire lisiblement et **en lettres détachées**.
- Respectez les règles orthographiques du français standard.
- Essayez de remplir chaque trou.
- Vous pouvez laisser vides des trous difficiles et y revenir plus tard.
- La taille (longueur) des trous est **la même** pour chaque mot troué.
- Prenez le temps qu'il vous faut pour accomplir la tâche, ce qui normalement demande environ 20 minutes.

²⁴ Les textes sont tirés de Renaud (2010).

ANNEXE C.3
Test complet

Texte #1

Un livre qui prétend introduire des aspects de la culture française ne serait pas complet sans un chapitre sur les beaux-arts. En fa_____ (2), de nomb_____ (4) touristes vo_____ (2) en Fra_____ (3) dans l'inte_____ (5) d'admirer s_____ (2) chefs-d'oeu_____ (3) de pein_____ (4), d'archit_____ (6) et d_____ (1) sculpture. Q_____ (2) n'a p_____ (2) entendu par_____ (3) du Louvre? D_____ (1) la cath_____ (6) Notre- Dame d_____ (1) Paris? Des scul_____ (6) de Rodin? No_____ (2) ne pou_____ (4) pas vo_____ (2) présenter u_____ (2) étude e_____ (1) profondeur d_____ (2) beaux-ar_____ (2) en Fra_____ (3).

Texte #2

Quand on revient d'un voyage dans un pays étranger, la première chose dont on se souvient est presque toujours la cuisine: non seul_____ (5) la nour_____ (5) mais au_____ (3) la fa_____ (3) de l_____ (1) préparer, d_____ (1) la man_____ (3), les heu_____ (3) des re_____ (3), tous l_____ (2) rites q_____ (2) les accomp_____ (6) et q_____ (2) caractérisent l_____ (2) gens d_____ (1) pays mi_____ (3) que n'imp_____ (4) quel au_____ (3) aspect d_____ (1) leur v_____ (2). En Fra_____ (3), la gastr_____ (6) est particul_____ (8) importante, c_____ (3) c'est u_____ (1) véritable art ; et il ne s'agit pas d'un art pratiqué par un petit nombre de spécialistes, mais d'un art auquel participe toute la population.

ANNEXE C.4

Corrigé

Texte #1

Un livre qui prétend introduire des aspects de la culture française ne serait pas complet sans un chapitre sur les beaux-arts. En fait, de nombreux touristes vont en France dans l'intention d'admirer ses chefs-d'oeuvre de peinture, d'architecture et de sculpture. Qui n'a pas entendu parler du Louvre? De la cathédrale Notre- Dame de Paris? Des sculptures de Rodin? Nous ne pouvons pas vous présenter une étude en profondeur des beaux-arts en France.

Texte #2

Quand on revient d'un voyage dans un pays étranger, la première chose dont on se souvient est presque toujours la cuisine: non seulement la nourriture mais aussi la façon de la préparer, de la manger, les heures des repas, tous les rites qui les accompagnent et qui caractérisent les gens du pays mieux que n'importe quel autre aspect de leur vie. En France, la gastronomie est particulièrement importante, car c'est un véritable art ; et il ne s'agit pas d'un art pratiqué par un petit nombre de spécialistes, mais d'un art auquel participe toute la population.

ANNEXE D
QUESTIONNAIRE

- D.1 Questionnaire en espagnol
- D.2 Questionnaire en français

ANNEXE D.1
Questionnaire en espagnol

Cuestionario

Nombre:

Fecha:

Por favor, complete el cuestionario.

Parte 1: preguntas de orden sociodemográfico

1. Edad: _____
2. Género con el que se identifica: _____
3. a) ¿Cuál es su país de origen? _____
b) ¿En qué ciudad o región ha crecido? _____
4. ¿Cuál es el último título que usted ha obtenido? _____
5. ¿Practica una religión? Sí NO Si sí, ¿la cuál? : _____
6. ¿Cuánto tiempo lleva usted en Quebec? _____
7. ¿Desde hace cuántos años usted habla francés? _____
8. ¿Cómo aprendió usted francés? (circule) :

En clases de idiomas	En contexto natural (fuera de las clases)	Mixte (ambos)
----------------------	---	---------------

Parte 2: preguntas sobre tu retrato lingüístico

6. Marque la frecuencia con la que está rodeado de personas que hablan su lengua materna y su segunda lengua.

	Nunca	Un poco	A veces	A menudo	Siempre
Español	<input type="radio"/>				
El francés de Quebec	<input type="radio"/>				

7. Marque la frecuencia con la que utilizas cada idioma indicado en 6.

	Nunca	Un poco	A veces	A menudo	Siempre
Español	<input type="radio"/>				
El francés de Quebec	<input type="radio"/>				

8. Marque la frecuencia con la que dice malas palabras/groserías en cada idioma indicado en 6.

	Nunca	Un poco	A veces	A menudo	Siempre
Español	<input type="radio"/>				
El francés de Quebec	<input type="radio"/>				

9. Marque la frecuencia con la que expresa sus emociones en cada idioma indicado en 6.

	Nunca	Un poco	A veces	A menudo	Siempre
Español	<input type="radio"/>				
El francés de Quebec	<input type="radio"/>				

10. Marque la fuerza emocional que asocia con las malas palabras/groserías de cada idioma indicado en 6.

	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto
Español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El francés de Quebec	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Marque la fuerza emocional que asocia con las palabras emocionales de cada idioma indicado en 6.

	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto
Español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El francés de Quebec	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Parte 3: preguntas sobre el uso de cada idioma²⁵

Uso el español ...

	Nunca	Un poco	A veces	A menudo	Siempre
En el trabajo	<input type="radio"/>				
En casa	<input type="radio"/>				
En la escuela	<input type="radio"/>				
Con mis amigos/amigas	<input type="radio"/>				
Para hablar en público	<input type="radio"/>				
Para quejarme	<input type="radio"/>				
Para hablar con mi pareja (o con las personas con las que mantengo relaciones íntimas).	<input type="radio"/>				
En la web/redes sociales	<input type="radio"/>				
Para escuchar música	<input type="radio"/>				
Para ver películas	<input type="radio"/>				
Para informarme sobre las noticias	<input type="radio"/>				
Para escuchar podcasts, programas y/o la radio	<input type="radio"/>				
Para comunicarme con desconocidos.	<input type="radio"/>				

Uso el francés de quebec

	Nunca	Un poco	A veces	A menudo	Siempre
En el trabajo	<input type="radio"/>				
En casa	<input type="radio"/>				
En la escuela	<input type="radio"/>				
Con mis amigos/amigas	<input type="radio"/>				
Para hablar en público	<input type="radio"/>				
Para quejarme	<input type="radio"/>				
Para hablar con mi pareja (o con las personas con las que mantengo relaciones íntimas).	<input type="radio"/>				
En la web/redes sociales	<input type="radio"/>				
Para escuchar música	<input type="radio"/>				
Para ver películas	<input type="radio"/>				
Para informarme sobre las noticias	<input type="radio"/>				

²⁵ Adaptado de Eilola et Havelka (2007) y de Li, Zhang, Yu et Zhao (2020)

Para escuchar podcasts, programas y/o la radio	<input type="radio"/>				
Para comunicarme con desconocidos.	<input type="radio"/>				

ANNEXE D.2
Questionnaire en français

Questionnaire

Nom :

Date :

Veillez remplir le questionnaire

Partie 1 : questions d'ordre sociodémographique

1. Âge : _____
2. Genre auquel vous vous identifiez : _____
3. a) Quel est votre pays d'origine? _____
b) Dans quelle ville ou région avez-vous grandi? _____
4. Quel est le dernier diplôme que vous avez obtenu? _____
5. Pratiquez-vous une religion? OUI NON Si oui, laquelle? : _____

Partie 2 : questions sur votre portrait linguistique

6. Quelle est votre langue seconde? _____
7. Cochez la fréquence à laquelle vous êtes entouré de personne qui parlent le français québécois et votre langue seconde.

	Jamais	Un peu	Parfois	Souvent	Toujours
Français québécois	<input type="radio"/>				
Votre langue seconde	<input type="radio"/>				

- 8 Cochez la fréquence à laquelle vous utilisez chaque langue.

	Jamais	Un peu	Parfois	Souvent	Toujours
Français québécois	<input type="radio"/>				
Votre langue seconde	<input type="radio"/>				

9. Cochez la fréquence à laquelle vous jurer dans chaque langue.

	Jamais	Un peu	Parfois	Souvent	Toujours
Français québécois	<input type="radio"/>				
Votre langue seconde	<input type="radio"/>				

10. Cochez la fréquence à laquelle vous exprimez vos émotions dans chaque langue.

	Jamais	Un peu	Parfois	Souvent	Toujours
Français québécois	<input type="radio"/>				
Votre langue seconde	<input type="radio"/>				

11. Cochez la force émotionnelle que vous associez aux jurons de chaque langue.

	Très faible	Faible	Forte	Très forte
Français québécois	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre langue seconde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Cochez la force émotionnelle que vous associez aux mots émotionnels de chaque langue.

	Très faible	Faible	Forte	Très forte
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Français québécois	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre langue seconde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Partie 3 : questions d'emploi de chaque langue²⁶

J'utilise le français québécois ...

	Jamais	Un peu	Parfois	Souvent	Toujours
Au travail	<input type="radio"/>				
À la maison	<input type="radio"/>				
À l'école	<input type="radio"/>				
Avec mes ami.e.s	<input type="radio"/>				
Pour parler en public	<input type="radio"/>				
Pour me plaindre	<input type="radio"/>				
Pour parler à mon partenaire (ou à la/les personnes avec qui j'entretiens des liens intimes).	<input type="radio"/>				
Sur le web/réseaux sociaux	<input type="radio"/>				
Pour écouter de la musique	<input type="radio"/>				
Pour regarder des films	<input type="radio"/>				
Pour m'informer de l'actualité	<input type="radio"/>				
Pour écouter des balados, émissions, et/ou la radio en français	<input type="radio"/>				
Pour communiquer avec des inconnus.	<input type="radio"/>				

J'utilise ma langue seconde ...

	Jamais	Un peu	Parfois	Souvent	Toujours
Au travail	<input type="radio"/>				
À la maison	<input type="radio"/>				
À l'école	<input type="radio"/>				
Avec mes ami.e.s	<input type="radio"/>				
Pour parler en public	<input type="radio"/>				
Pour me plaindre	<input type="radio"/>				
Pour parler à mon partenaire (ou à la/les personnes avec qui j'entretiens des liens intimes).	<input type="radio"/>				
Sur le web/réseaux sociaux	<input type="radio"/>				
Pour écouter de la musique	<input type="radio"/>				
Pour regarder des films	<input type="radio"/>				
Pour m'informer de l'actualité	<input type="radio"/>				
Pour écouter des balados, émissions, et/ou la radio	<input type="radio"/>				
Pour communiquer avec des inconnus.	<input type="radio"/>				

²⁶ Repris et adapté d'Eilola et coll. (2007) et de Li, Zhang, Yu et Zhao (2020).

ANNEXE E
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

- E.1 Formulaire de consentement pour les participants hispanophones
- E.2 Formulaire de consentement pour les participants francophones

ANNEXE E.1

Formulaire de consentement pour les participants hispanophones

UQÀM

UQÀM | Département de linguistique

Formulario de Consentimiento

Estudiante-investigador: Marc-Antoine Paul, maîtrise en linguistique, paul.marc-antoine@courrier.uqam.ca

Dirección de investigación: Daphnée Simard (Ph.D), département de linguistique, simard.daphnee@uqam.ca

Descripción del Proyecto y sus Objetivos

El objetivo de este estudio es observar la sensibilidad para distinguir palabras del francés quebequense (por ejemplo, palabras tabúes) entre los inmigrantes cuya lengua materna no es el francés quebequense. Los datos y evaluaciones que proporcionen se utilizarán con el propósito de comparación con este grupo. El estudio se llevará a cabo a través de una experiencia en persona que constará de tres pruebas y un cuestionario.

Naturaleza y Duración de su Participación

Su participación en este proyecto de investigación consistirá en realizar tres breves pruebas y completar un cuestionario: una tarea psicométrica sobre palabras del francés quebequense, una tarea de memoria, una tarea de lectura y un cuestionario sociodemográfico. El conjunto de actividades tendrá una duración aproximada de 40 minutos.

Beneficios de la Participación

A través de sus contribuciones y comparaciones, su participación enriquecerá nuestro entendimiento sobre la comprensión de palabras típicamente quebequenses entre los inmigrantes no nativos del francés quebequense.

Riesgos Relacionados con la Participación

Por favor tenga en cuenta que la participación en este estudio puede exponerlo/a a palabras potencialmente perturbadoras. Si se siente incómodo/a o necesita apoyo durante o después de su participación, no dude en ponerse en contacto con los siguientes centros de ayuda telefónica en salud mental:

- Tel-Aide, al 514-935-1101.
- Écoute Entraide, al 1-855-365-4463.

Además, es posible que no entienda algunas palabras. Después de cada prueba podrá preguntar detalles a propósito de estas palabras, pero, no podrá hacerlo durante las pruebas.

Confidencialidad

Los datos que proporcione serán sometidos a un proceso de codificación para su anonimización. Únicamente el estudiante-investigador y su dirección de investigación tendrán acceso a los datos recopilados. Los resultados serán difundidos en una tesis de maestría, publicados en artículos científicos y presentados en conferencias donde se expondrán junto con las conclusiones de la investigación. Además, los datos recolectados se conservarán durante un período de cinco años, después de los cuales serán destruidos. Su acuerdo a continuación indica que comprende estas disposiciones relacionadas con el uso de los datos.

Participación voluntaria y retiro

La participación es completamente voluntaria y usted tiene el derecho de retirarse en cualquier momento sin necesidad de justificar su decisión. Si decide retirarse del estudio, los datos relacionados con usted serán completamente eliminados.

Compensación

Al final de esta reunión, se le ofrecerá una compensación de 20\$.

¿Tiene preguntas?

Cualquier pregunta relacionada con la participación en esta recopilación puede comunicarse con Marc-Antoine Paul a la dirección paul.marc-antoine@courrier.uqam.ca o a su directora, Daphnée Simard, a la dirección simard.daphnee@uqam.ca o al número (514) 987-3000, extensión 1262. Cualquier preocupación ética relacionada con el estudio puede comunicarse con el presidente del Comité Institucional de Ética de la Investigación (CERPÉ) de la Facultad de Ciencias Humanas, a la dirección cerpe.fsh@uqam.ca o al número (514) 987-3000, extensión 20548.

Consentimiento

Declaro haber tomado el tiempo para leer y comprender la información relacionada con el presente proyecto, la naturaleza y el alcance de mi participación, los riesgos y las molestias a los que me expongo, así como las disposiciones para el uso de los datos según se presentan en este formulario. He tenido la oportunidad de hacer todas las preguntas relacionadas con los diferentes aspectos del estudio y he recibido respuestas satisfactorias. Yo, la o el que suscribe, acepto voluntariamente participar en este estudio. Puedo retirarme en cualquier momento sin sufrir ningún perjuicio. Certifico que se me ha dado el tiempo necesario para tomar mi decisión.

Se me entregará una copia firmada de este formulario de información y consentimiento.

Nombre Apellido

Firma

Fecha

DÉCLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

He leído y comprendido toda la información contenida en la carta, así como las garantías proporcionadas por el estudiante-investigador Marc-Antoine Paul, quien será responsable de recopilar la información necesaria en el marco del presente estudio.

Declaro haber recibido suficientes explicaciones sobre la naturaleza de mi participación en el estudio.

- Acepto participar en este estudio.
- Prefiero no participar en este estudio.

Nombre y apellido de la persona participante
(en mayúsculas): _____

Firma de la persona participante: _____

Hecho en Montreal, el _____ de 2024.

Por favor, firma este documento y devuélvelo al estudiante investigador.

SECCIÓN A SER COMPLETADA POR EL ESTUDIANTE-INVESTIGADOR

Compromiso del investigador

Yo, el que suscribe, certifico que:

- (a) He explicado al firmante los términos del presente formulario;
- (b) He respondido a las preguntas que me ha formulado al respecto;
- (c) Le he indicado claramente que en todo momento tiene la libertad de poner fin a su participación en el proyecto de investigación descrito anteriormente;
- (d) Le entregaré una copia firmada y fechada del presente formulario.

Nombre Apellido

Firma

Fecha

ANNEXE E.2

Formulaire de consentement pour les participants francophones



UQAM | Département de linguistique

Formulaire de consentement

Étudiant-chercheur : Marc-Antoine Paul, maîtrise en linguistique, paul.marc-antoine@courrier.uqam.ca

Direction de recherche : Daphnée Simard (Ph.D), département de linguistique, simard.daphnee@uqam.ca

Description du projet et de ses objectifs

L'objectif de cette étude est d'observer la sensibilité à distinguer des mots du français québécois chez les personnes n'ayant pas le français québécois comme langue maternelle. Vos réponses aux différentes épreuves seront utilisées à des fins de comparaison avec ce groupe. L'étude se fait par une expérience en personne qui comprend trois épreuves et un questionnaire.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à effectuer trois courtes épreuves et à remplir un questionnaire : une tâche portant sur le sens des mots du français québécois, une tâche de lecture, une tâche de mémorisation puis un questionnaire sociodémographique. Le tout est d'une durée de 50 minutes.

Avantages liés à la participation

Votre participation contribuera à la faire comparaisons avec les résultats d'une population immigrante non native du français québécois.

Risques liés à la participation

La participation à cette étude implique d'être exposé·e à des mots pouvant être potentiellement perturbant. Après l'expérience, en cas de malaise, vous pouvez contacter les centres d'écoute téléphonique d'aide en santé mentale suivants :

- Tel-Aide, au 514-935-1101, ou
- Écoute Entraide, au 1-855-365-4463

Confidentialité

Les données que vous fournirez subiront un processus de codification des données en les anonymisant. Uniquement l'étudiant-chercheur et sa direction de recherche auront accès aux données recueillies. Les résultats seront diffusés dans un mémoire de maîtrise, publiés dans des articles scientifiques et partagés lors de conférences où nous présenterons les résultats et conclusions de la recherche. Votre accord ci-dessous indique que vous comprenez ces dispositions concernant l'utilisation des données.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser de participer à ce projet ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, les données vous concernant seront entièrement détruites.

Compensation

Il vous sera offert à la fin de cette rencontre une compensation de 20\$.

Des questions?

Toutes questions concernant la participation à cette collecte peuvent être adressées à Marc-Antoine Paul à l'adresse paul.marc-antoine@courrier.uqam.ca ou à sa directrice, Daphnée Simard à l'adresse simard.daphnee@uqam.ca ou au numéro (514) 987-3000, poste 1262. Toute préoccupation éthique concernant l'étude peut être adressée au président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche à l'adresse cierh@uqam.ca ou au (514) 987-3000, poste 7753.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tel que présenté 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, soussigné(e), 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 nécessaire pour prendre ma décision.

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

Prénom Nom

Signature

Date

DÉCLARATION DE CONSENTEMENT

J'ai lu et compris toutes les informations contenues dans la lettre ainsi que les garanties fournies par l'étudiant-chercheur Marc-Antoine Paul, qui sera responsable de la collecte des informations nécessaires dans le cadre de la présente étude.

Je déclare avoir eu suffisamment d'explications sur la nature de ma participation à l'étude.

- J'accepte de participer à cette étude.
- Je préfère ne pas participer à cette étude.

Nom et prénom du participant
(lettres majuscules) : _____

Signature du participant : _____

Fait à Montréal, le _____ 2024.

S.V.P. Veuillez signer cette feuille et la retourner à l'étudiant chercheur.

SECTION À REMPLIR PAR L'ÉTUDIANT-CHERCHEUR

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (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

RÉFÉRENCES

- Algom, D., Chajut, E. et Lev, S. (2004). A rational look at the emotional Stroop phenomenon: A generic slowdown, not a Stroop effect. *Journal of Experimental Psychology*, 133(3), 323–338.
- Alkhalidey, A. (2022). *Adib Alkhalidey, heureux de sacrer dans Québécois Tabarnak* [entrevue à La soirée est encore jeune]. Radio-Canada.
- Altarriba, J. (2003). Does cariño equal “liking”? A theoretical approach to conceptual nonequivalence between languages. *The International Journal of Bilingualism*, 7(3), 305–322.
- Altarriba, J. (2014). Emotion, memory, and bilingualism. Dans R. R. Heredia et J. Altarriba (dir.), *Foundations of bilingual memory* (p. 185–203). Springer Science.
- Altarriba, J. et Canary, T. M. (2004). The influence of emotional arousal on affective priming in monolingual and bilingual speakers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2), 248–265.
- Armony, V. (2017). *Les Québécoises et Québécois d’origine latino-américaine : une population bienvenue mais reléguée?* Mémoire présenté au nom de la Coalition pour l’intégration latino-québécoise (CILQ). Laboratoire interdisciplinaire d’études latino-américaines, Université du Québec à Montréal.
- Arnell, K. M., Killman, K. V. et Fijavz, D. (2007). Blinded by emotion: Target misses follow attention capture by arousing distractors in RSVP. *Emotion*, 7(3), 465–477.
- Augustinova, M., Almeida, E., Clarys, D., Ferrand, L., Izaute, M., Jalenques, I. et Silvert, L. (2016). Que mesure l’interférence Stroop? Quand et comment? Arguments méthodologiques et théoriques en faveur d’un changement de pratiques dans sa mesure. *L’Année psychologique*, 116(1), 45–66.
- Augustinova, M. et Ferrand, L. (2007). Influence de la présentation bicolore des mots sur l’effet Stroop. *L’Année psychologique*, 107(2), 163–179.
- Augustinova, M. et Ferrand, L. (2012). The influence of mere social presence on Stroop interference: New evidence from the semantically-based Stroop task. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(5), 1213–1216.
- Ayçiçeği, A. et Harris, C. (2004). Bilinguals' recall and recognition of emotion words. *Cognition and Emotion*, 18(7), 977–987.
- Ayçiçeği, A. et Harris, C. (2009). Emotion-memory effects in bilingual speakers: A levels-of-processing approach. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 291–303.

- Barrett, F. L. (2006). Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 20–46.
- Baruch, Y. et Jenkins, S. (2007). Swearing at work and permissive leadership culture. When anti-social becomes social and incivility is acceptable. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(6), 492–507.
- Baruch, Y., Prouska, R., Ollier-Malaterre, A. et Bunk, J. (2017). Swearing at work: The mixed outcomes of profanity. *Journal of Managerial Psychology*, 32(2), 149–162.
- Bässler, V. (2008). Les sacres en français québécois – beaucoup plus que de simples décharges émotives. *Français du Canada - Français de France VIII: Actes du huitième Colloque international Trèves, du 12 au 15 avril 2007* (p. 159–176). De Gruyter.
- Beers-Fägerstein, K. (2012). *Who's swearing now? The social aspects of conversational swearing*. Cambridge Scholars Publishing.
- Bélanger, M. (2004). *Petit guide du parler québécois*. Stanke.
- Bell, J. et Sahgal, N. (2014). *Religion in Latin America: Widespread change in a historically Catholic region*. Pew Research Center.
- Bergen, B. K. (2016). *What the F: What the F: What swearing reveals about our language, our brains, and ourselves*. Basic Books.
- Bertels, J. et Kolinsky, R. (2015). Disentangling fast and slow attentional influences of negative and taboo spoken words in the emotional Stroop paradigm. *Cognition and Emotion*, 30(6), 1137–1148.
- Bertels, J., Kolinsky, R., Pietrons, E. et Morais, J. (2011). Long-lasting attentional influence of negative and taboo words in an auditory variant of the emotional Stroop task. *Emotion*, 11(1), 29–37.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E. et Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 19–23.
- Bilodeau, C. (2001). *Des moyens d'expression de l'intensité dans le langage des jeunes Québécois*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.
- Blanchet, D. (2017). *Sacre-verbs et structure d'arguments universelle*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.

- Bonin, P., Méot, A., Aubert, L.-F., Malardier, N., Niedenthal, P. M. et Capelle-Toczek, M.-C. (2003). Normes de concrétude, de valeur d'imagerie, de fréquence subjective et de valence émotionnelle pour 866 mots. *L'année psychologique*, 103(4), 655–694.
- Bonin, P., Méot, A., Ferrand, L. et Roux, S. (2011). L'imageabilité : normes et relations avec d'autres variables psycholinguistiques. *L'année psychologique*, 111(2), 327–357.
- Bougaïeff, A. (1980). Un trait du français populaire et familier au Québec: le système des sacres. *The French Review*, 53(6), 839–847.
- Bovet, L. (1977). Le vocabulaire du défoulement au Québec ou petite enquête sur les sacres et les jurons. *Langues et linguistique*, 3(1), 27–46.
- Byrne, E. (2018). *Swearing is good for you: The amazing science of band language*. Norton.
- Charest, G. (1974). *Le livre des sacres et blasphèmes québécois*. Éditions de l'aurore.
- Charette, É. (1999). *Du sacre au nom de qualité : approche théorique et description grammaticale*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant : concepts et développement. *Psychologie canadienne*, 51(3), 149–163.
- Ciftci, T., Gashi, L., Hoffmann, R., Bahr, D., Ilhan, A. et Fietkiewicz, K. (2017). Hate speech on Facebook. Dans A. Skarzauskiene et N. Gudeliene (dir.), *Actes de colloque du 4th European Conference on Social Media* (p. 425–433). Academia Conferences and Publishing International.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e éd.). Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, J. W. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Colbeck, K. L. et Bowers, J. S. (2012). Blinded by taboo words in L1 but not L2. *Emotion*, 12(2), 217–222.
- Daly, N., Holmes, J., Newton, J. et Stubbe, M. (2004). Expletives as solidarity signals in FTAs on the factory floor. *Journal of Pragmatics*, 36(5), 945–964.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. Putnam.
- Debray, C. (2023). Swearing, identity and power in professional interaction. *Journal of Pragmatics*, 215(1), 145–158.

- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M. (2004a). Blistering barnacles! What language do multilinguals swear in?! *Estudios de Sociolingüística*, 5(1), 83–106.
- Dewaele, J.-M. (2004b). The emotional force of swearwords and taboo words in the speech of multilinguals. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2-4), 204–222.
- Dewaele, J.-M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Palgrave MacMillan.
- Dewaele, J.-M. (2016). Thirty shades of offensiveness: L1 and LX English users' understanding, perception and self-reported use of negative emotion-laden words. *Journal of Pragmatics*, 94(1), 112–127.
- Dewaele, J.-M. (2017). “Cunt”: On the perception and handling of verbal dynamite by L1 and LX users of English. *Multilingua*, 37(1), 53–81.
- Dewaele, J.-M. (2018). Linguistic taboos in a second or foreign language. Dans K. Allan (dir.), *The Oxford handbook of taboo words and language* (p. 218–231). Oxford Academic.
- Dewaele, J.-M. et Pavlenko, A. (2001-2003). *Web questionnaire bilingualism and emotions*. University of London.
- Dostie, G. (2015). Gros mots et petits mots dans une perspective prototypique. Les sacres et leurs substituts euphémisés en français québécois. *Cahier de lexicologie, diasystème et variation en français actuel : aspects sémantiques*, 106(1), 55–89.
- Drescher, M. (2004). Là tu te dis putain c'est souvent chaud. Jurons et hétérogénéité énonciative. *Travaux de linguistique*, 49(2), 19–37.
- Duncan, J. (1999). Attention. Dans F. C. Keil et R. A. Wilson (dir.), *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences* (p. 39–41). MIT Press.
- Eilola, T. M. et Havelka, J. (2007). Affective norms for 210 British English and Finnish nouns. *Behavior Research Methods*, 42(1), 134–140.
- Eilola, T. M. et Havelka, J. (2010). Behavioural and physiological responses to the Emotional and taboo Stroop tasks in native and non-native speakers of English. *International Journal of Bilingualism*, 15(3), 353–69.
- Eilola, T. M., Havelka, J. et Sharma, D. (2007). Emotional activation in the first and second language. *Cognition and Emotion*, 21(5), 1064–1076.
- Ekman, P. (1992a). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169–200.

- Ekman, P. (1992b). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550–553.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. Dans T. Dalgleish et M. J. Power (dir.), *Handbook of cognition and emotion* (p. 45–60). John Wiley & Sons Ltd.
- Ekman, P., Freisen, W. V. et Ancoli, S. (1980). Facial signs of emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1125–1134.
- Estes, Z. et Adelman, J. S. (2008). Automatic vigilance for negative words is categorical and general. *Emotion*, 8(4), 453–457.
- Fan, L., Xu, Q., Wang, X., Xu, F., Yang, Y. et Lu, Z. (2018). The automatic activation of emotion words measured using the emotional face-word Stroop task in late Chinese-English bilinguals. *Cognition and Emotion*, 32(2), 315–324.
- Feldman, G., Lian, H., Kosinski, M. et Stillwell, D. (2017). Frankly, we do give a damn: The relationship between profanity and honesty. *Social Psychological and Personality Science*, 8(7), 816–826.
- Ferrand, L. et Augustinova, M. (2014). Differential effects of viewing positions on standard versus semantic Stroop interference. *Psychonomic Bulletin and Review*, 21, 425–431.
- Ferré, P., Sánchez-Casas, R. et Fraga, I. (2013). Memory for emotional words in the first and the second language: Effects of the encoding task. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), 495–507.
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (6e éd.). Sage.
- Fitzgerald, M. (2007). *Offensive language spoken on popular morning radio programs*. Thèse de doctorat inédite, Université de Floride.
- Fox, W. (1999). *Statistiques sociales*. Les presses de l'Université Laval.
- Friedman, N. P. et Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: A latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology*, 133(1), 101–135.
- Friedman, N. P. et Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 86(1), 186–204.
- Gawinkowska, M., Paradowski, M. B. et Bilewicz, M. (2013). Second language as an exemptor from sociocultural Norms. Emotion-related language choice revisited. *PLoS ONE*, 8(12), e81225.

- Gérard, J. (1978). Mon ostie de *Cahier de linguistique*, 8(1), 163–179.
- Gignac, G. E. (2023). *How2statsbook*. Author.
- Gouvernement du Québec. (2023). *Consultation publique 2023 – La planification de l’immigration au Québec pour la période 2024-2027 – Recueil de statistiques sur l’immigration au Québec*. Récupéré de : https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/planif-pluriannuelle/BRO_RecueilStat_PlanificationImmigration.pdf
- Grabovac, B. et Pléh, P. (2014). Emotional activation measured using the emotional Stroop task in early Hungarian–Serbian bilinguals from Serbia. *Linguistica Hungarica*, 61(4), 423–441.
- Grosjean, F. (1997). The bilingual individual. *Interpreting*, 2(1-2), 163–187.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Hair, J. F. Jr. et Black, W. C. (2000). Cluster analysis. Dans L. G. Grimm et P. R. Yarnold (dir.), *Reading and understanding MORE multivariate statistics* (p. 147-205). American Psychological Association.
- Hamers, J. et Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2e éd.). Cambridge University Press.
- Harris, C. L., Ayçiçeği, A. et Gleason, J. B. (2003). Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first language than in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), 561–579.
- Harris, C. L., Gleason, J. B. et Ayçiçeği, A. (2006). When is a first language more emotional? Psychophysiological evidence from bilingual speakers. Dans A. Pavlenko (dir.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (p. 257–383). Multilingual Matters.
- Imbault, C., Titone, D., Warriner, A. B. et Kuperman, V. (2021). How are words felt in a second language: Norms for 2,628 English words for valence and arousal by L2 speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(2), 281–292.
- Irwin, G. (2019). *Swearing in a second language*. Mémoire de maîtrise, Grand Valley State University.
- Janschewitz, K. (2008). Taboo, emotionally valenced, and emotionally neutral word norms. *Behavior Research Methods*, 40(4), 1065–1074.
- Jay, T. B. (2009). The utility and ubiquity of taboo words. *Perspectives on Psychological Science*, 4(2), 153–161.

- Jay, T. B. et Janschewitz, K. (2008). The pragmatics of swearing. *Journal of Politeness Research*, 4(2), 267–288.
- Jay, T. B. et Jay, K. L. (2013). A child's garden of curses: A gender, historical, and age-related evaluation of the taboo lexicon. *The American Journal of Psychology*, 126(4), 459–475.
- Jay, T. B., King, K. et Duncan, T. (2006). Memories of punishment for cursing. *Sex Roles: A Journal of Research*, 55(1-2), 123–133.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kaye, B. K. et Sapolsky, B. S. (2009). Taboo or not Taboo? That is the question: Offensive language on prime-time broadcast and cable programming. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 53(1), 22–37.
- Kunde, W. et Mauer, N. (2008). Sequential modulations of valence processing in the emotional Stroop task. *Experimental Psychology*, 55(3), 151–156
- Kwon, K. H. et Gruzd, A. (2017). Is offensive commenting contagious online? Examining public vs interpersonal swearing in response to Donald Trump's YouTube campaign videos. *Internet Research*, 27(4), 991–1010.
- LaMonica, H. M., Keefe, R. S., Harvey, P. D., Gold, J. M. et Goldberg, T. E. (2010). Differential effects of emotional information on interference task performance across the life span. *Frontiers in aging neuroscience*, 2(1), 1–5.
- Larrivée, P. (2007). Construction de l'interprétation et dérivés verbaux d'axiologiques négatifs en français et en québécois. Dans P. Larrivée (dir.), *Variation et stabilité du français. Des notions aux opérations* (p. 149–168). Peeters.
- Larsen, R. J., Mercer, K. A. et Balota, D. A. (2006). Lexical characteristics of words used in emotional Stroop experiments. *Emotion*, 6(1), 62–72.
- Larsen, R. J., Mercer, K. A., Balota, D. A. et Strube, M. J. (2008). Not all negative words slow down lexical decision and naming speed: Importance of word arousal. *Emotion*, 8(4), 445–452.
- Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to doing statistics in second language research using SPSS*. Routledge.
- Léard, J.-M. (1995). *Grammaire québécoise d'aujourd'hui*. Montréal, Guérin Universitaire.

- Leclerc, J. (2021). Les 55 pays bilingues dans le monde. Dans M. Jezak (dir.), *Compendium de l'aménagement linguistique au Canada* (CALC). Consulté le 22 novembre 2023.
- Leclerc, J. (2022). Le bilinguisme des États souverains. Dans Québec, CEFAN, Université Laval. Consulté le 22 novembre 2023.
- Lemaire, P. (2021). *Émotion et cognition*. Boeck supérieur.
- Li, P. (2013). Successive language acquisition. Dans F. Grosjean et P. Li (dir.), *The psycholinguistics of bilingualism* (p. 145–167). Blackwell Publishing.
- Li, P., Zhang, F., Yu, A. et Zhao, X. (2020). Language History Questionnaire (LHQ3): An enhanced tool for assessing multilingual experience. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(5), 938–944.
- Lizarazo Pereira, D. M., Roberts, F. et Tamayo, R. M. (2023). The influence of emotions and word frequency in first and second language processing: Evidence from the emotional Stroop task. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(1), 161–175.
- Ljung, M. (2011). *Swearing. A cross-cultural linguistic study*. Palgrave Macmillan.
- MacKay, D. G. et Ahmetzanov, M. V. (2005). Emotion, memory, and attention in the taboo Stroop paradigm: An experimental analogue of flashbulb memories. *Psychological Science*, 16(1), 25–32.
- MacKay, D. G., Shafto, M., Taylor, J. K., Marian, D.E., Abrams, L. et Dyer, J. R. (2004). Relations between emotion, memory, and attention: Evidence from taboo Stroop, lexical decision, and immediate memory tasks. *Memory and Cognition*, 32(3), 474–488
- Macnamara, J. (1967). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? Dans L. G. Kelly (dir.), *Description and measurement of bilingualism: An international seminar* (p. 79–120). University of Toronto Press.
- Maquestiaux, F. (2017). *Psychologie de l'attention*. Boeck supérieur.
- Mercier, L. (1986). Trésor de la langue française au Québec. *Québec français*, 61(1), 18–19.
- Miyake, A. et Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8–14.

- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. et Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.
- Mohammadi, A. N. (2020). Swearing in a second language: the role of emotions and perceptions. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(7), 629–646.
- Montefinese, M., Ambrosini, E., Fairfield, B. et Mammarella, A. (2014). The adaptation of the Affective norms for English words (ANEW) for Italian. *Behavior Research Methods*, 46(3), 887–903.
- Noël, D. (1980). Parler comme du monde ou parler comme tout le monde : rapport à la langue et appartenance de classe. *Langage et société*, 12(1), 3–31.
- Norris, J. M. (2018). *Developing C-tests for estimating proficiency in foreign language research*. Peter Lang.
- Ożańska-Ponikwia, K. (2012). Emotional expression in a foreign language. What factors influence the choice of a non-native language while expressing emotions. *Linguistica Silesiana*, 33(1), 203–219.
- Paul, M.-A. (2022). Contretabarnaquer, décriisser, recâlisser : étude sur l’usage des verbes dérivés de sacres avec préfixes. *Actes du 26^e Colloque des étudiantes et étudiants de linguistique*, 26(1), 1–21.
- Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147–164.
- Pavlenko, A. (2012). Affective processing in bilingual speakers: Disembodied cognition? *International Journal of Psychology*, 47(6), 405–428.
- Poirier, C. (2006). Le sacre est-il proprement québécois? *Québec français*, 143, 23–24.
- Ponari, M., Rodríguez-Cuadrado, S., Vinson, D., Fox, N., Costa, A. et Vigliocco, G. (2015). Processing advantage for emotional words in bilingual speakers. *Emotion*, 15(5), 644–652.
- Pratto, F. (1994). Consciousness and automatic evaluation. Dans P. M. Niedenthal et S. Kitayama (dir.), *The heart's eye: Emotional influences in perception and attention* (p. 115–143). Academic Press.
- Pratto, F. et John, O. P. (1991). Automatic vigilance: The attention-grabbing power of negative social information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 380–391.

- Räsänen, S. H. M. et Pine, J. M. (2014). Emotional force of languages in multilingual speakers in Finland. *Applied Psycholinguistics*, 35(3), 443–471.
- Rassin, E. et Muris, P. (2005). Why do women swear? An exploration of reasons for and perceived efficacy of swearing in Dutch female students. *Personality and Individual Differences*, 38(7) 1669–1674.
- Redondo, J., Fraga, I., Padrón, I. et Comesaña, M. (2007). The Spanish adaptation of ANEW (Affective norms for English words). *Behavior Research Methods*, 39(3), 600–605.
- Renaud, C. (2010). *On the nature of agreement in English-French acquisition: A processing investigation in the verbal and nominal*. Thèse de doctorat inédite, Université d'Indiana.
- Robles Y Gayol, J. A. (2001). *Petite enquête sur les sacres*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145–172.
- Russell, J. A. (2009). Emotion, core affect, and psychological construction. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1259–1283.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178.
- Siégrist, M. (1995). Effects of taboo words on color-naming performance on a Stroop test. *Perceptual and Motor Skills*, 81(3), 1119–1122.
- Soares, A. P., Comesaña, M., Pinheiro, A. P., Simões, A. et Frade, C. S. (2012). The adaptation of the affective norms for English words (ANEW) for European Portuguese. *Behavior Research Methods*, 44(1), 256–269.
- Stapleton, K. (2010). Swearing. Dans Locher, M.A. et Graham, S.L. (dir.), *Interpersonal pragmatics* (p. 289–306). DeGruyter Mouton.
- Stenström, A. (2006). Taboo words in teenage talk. London and Madrid girls' conversations compared. *Spanish in Context*, 3(1), 115–138.
- Stephens, R. et Umland, C. (2011). Swearing as a response to pain—Effect of daily swearing frequency. *The Journal of Pain*, 12(12), 1274–1281.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18(6), 643–662.

- Sulpizio, S., Günther, F., Badan, L., Basclain, B., Brysbaert, M., Chan, Y. L., Ciaccio, L. A., Dudschig, C., Duñabeitia, J. A., Fasoli, F., Ferrand, L., Đurđević, D. F., Guerra, E., Hollis, G., Job, R., Jornkokgoud, K., Kahraman, H., Kgoro-Lotshwao, N., Kinoshita, S., ... Marelli, M. (2024). Taboo language across the globe: A multi-lab study. *Behavior Research Methods*, 56(4), 3794–3813.
- Sutton, T. M., Altarriba, J., Gianico, J. L. et Basnight-Brown, D. M. (2007). The automatic access of emotion: Emotional Stroop effects in Spanish-English bilingual speakers. *Cognition and Emotion*, 21(5), 1077–1090.
- Thelwall, M. (2008). Fk yea I swear: Cursing and gender in MySpace. *Corpora*, 3(1), 83–107.
- Uzzaman, S. (2017). *The Stroop task redefined: The multiple-item Stroop task*. Thèse de doctorat inédite, Université de Toronto.
- Vermette, J. (2010). *Les sacres en français québécois : inventaire et hiérarchisation en fonction d'un regard des années 2010*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- Ville de Montréal. (2011). *Population totale selon les minorités visibles*. Récupéré de : https://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/09H_MINORIT%C9S%20VISIBLES.PDF
- Ville de Montréal. (2021). *Minorités visibles : population dans les ménages privés selon les groupes de minorités visibles, agglomération de Montréal, 2021*. Récupéré de : https://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=6897,67887653&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Vincent, D. (1982). *Pressions et impressions sur les sacres au Québec*. Office de la langue française.
- Vincent, D. (1993). *Ponctuants de la langue et autres mots du discours*. Nuit blanche.
- Võ, M. L.-H., Conrad, M., Kuchinke, L., Urton, K., Hofmann, M. J. et Jacobs, A. M. (2009). The Berlin affective word list reloaded (BAWL-R). *Behavior Research Methods*, 41(2), 534–538.
- Winkel, H. (2013). The emotional Stroop task and emotionality rating of negative and neutral words in late Thai-English bilinguals. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1090–1098.
- Yip, V. (2013). Simultaneous language acquisition. Dans F. Grosjean et P. Li (dir.), *The psycholinguistics of bilingualism* (p. 119–144). Blackwell Publishing.
- Zehr, J. et Schwartz, F. (2018). *PennController for internet based experiments (IBEX)*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/MD832>