

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RECONNAISSANCE DES RESSEMBLANCES LEXICALES ENTRE L'ANGLAIS ET LE FRANÇAIS : ÉTUDE
EXPLORATOIRE EN CONTEXTE D'INTERCOMPRÉHENSION RÉCEPTIVE À L'ORAL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

JULIAN CAMILO ALONSO RUIZ

NOVEMBRE 2025

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.»

REMERCIEMENTS

En me servant du plurilinguisme comme excuse, je me permettrai d'écrire ces remerciements en plusieurs langues.

Tout d'abord, je tiens à remercier l'ensemble de l'UQAM, de l'équipe administrative à l'équipe professorale. Ce mémoire n'aurait jamais trouvé son chemin sans l'approche rigoureuse et bienveillante qui vous caractérise. J'ai eu la chance d'être guidé par une direction soucieuse d'encourager le façonnement d'un travail me faisant sentir fier.

À Evelyne, Bao, Zohreh, Émilie, Catherine, et tant d'autres collègues dont je regrette d'avoir oublié le nom, vous avez fait de cette maîtrise une expérience qui a à jamais changé ma vie. Que ces petits mots soient un rappel de notre partage.

À Rogé, sans qui la solitude serait devenue un labyrinthe sans fin, merci.

Merci infiniment à Martin Moya et Ceymy Rodriguez, qui ont apporté un regard critique et bienveillant à la construction du projet préliminaire de cette recherche.

L'appui de l'Alliance Française de Medellín constitue l'une des pierres m'ayant aidé à bâtir l'illusion de poursuivre un programme de maîtrise, je vous porte dans mon cœur.

I would also like to thank the administrative team of the school that welcomed the implementation of this research project. You gave me the context without which I wouldn't have been able to work through a plurilingual approach as thrilling as intercomprehension. You guys rock, I hope you know that.

Moreover, the time the six participants took to complete the whole procedure, including the interviews, is something for which I will always be grateful. Thank you.

I would also like to take a moment to thank Ines Schmidt, Laila Lima, Shahzad Behrooz, and Tanya Bieberstein for their support. Dear colleagues, your feedback throughout this research project has greatly enriched both my academic and professional journey.

Finalmente, gracias totales a mi madre, mi hermano y mi abuela, a Alejandro, Sebastián, Andrea, Yulian, Antonio, y a todos aquellos que me dieron una o miles palabras de aliento, o que simplemente me escucharon. Es por ustedes que las fluctuaciones en la motivación no causaron ni el retroceso ni la deserción de este proyecto investigativo. Sin ustedes, sólo la nada.

DÉDICACE

A todos aquellos aventureros y viajeros que se desplazan
de un lugar a otro sin importar la ciudad, sin importar la
meta la que lleguen...

Este es un homenaje también a esos “no lugares”, esos
lugares que no existen, esos lugares que nosotros les
hacemos existir.

Vetusta Morla

The teacher who dares to teach must never cease to learn

John Cotton Dana

AVANT-PROPOS

Dans le souci d'alléger la lecture, le masculin est utilisé de manière générique dans l'ensemble de ce mémoire pour désigner les personnes, sans intention discriminatoire. Cette convention typographique ne reflète aucunement une exclusion des identités de genre des participants ou des publics visés.

Par ailleurs, un changement de direction de recherche est survenu au cours du projet : celui-ci a été officiellement effectif à partir du trimestre d'automne 2024. Ce mémoire a donc été réalisé sous la direction actuelle, en tenant compte des ajustements nécessaires au fil de cette transition.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iv
AVANT-PROPOS.....	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xii
RÉSUMÉ	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Contexte.....	3
1.2 Approches plurilingues en didactique des langues.....	5
1.3 L’intercompréhension réceptive entre les langues	6
1.4 Objectifs de recherche	8
1.5 Pertinence scientifique et sociale	9
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	10
2.1 Processus de compréhension orale et régulation de l’écoute.....	10
2.1.1 Les quatre processus cognitifs de la compréhension orale	11
2.1.2 L’autorégulation dans la compréhension orale	13
2.2 Intercompréhension entre les langues	15
2.2.1 Comprendre une langue non apprise, concept clé de l’intercompréhension	16
2.2.2 L’intercompréhension dans l’enseignement des langues	18
2.3 Stratégies de compréhension en contexte d’intercompréhension réceptive	20
2.3.1 Définition du concept de « stratégie »	20
2.3.2 Stratégies générales de compréhension orale	22
2.3.3 Stratégies spécifiques à l’intercompréhension réceptive.....	24
2.3.4 Limites et enjeux dans l’analyse des stratégies d’intercompréhension réceptive	27
2.4 Études empiriques sur l’intercompréhension réceptive à l’oral.....	29
2.4.1 Transparence lexicale et reconnaissance de mots isolés	29

2.4.2	Études sur l'usage de la langue-pont dans l'intercompréhension.....	33
2.4.3	Niveaux de compétence en intercompréhension réceptive	35
2.5	Questions de recherche	37
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....		38
3.1	Type de recherche.....	38
3.2	Ajustements méthodologiques.....	38
3.3	Participants	39
3.3.1	Critères de sélection des participants.....	40
3.3.2	Recrutement	40
3.3.3	Caractéristiques des participants.....	41
3.4	Traitement.....	44
3.4.1	Présentation générale du traitement	44
3.4.2	Validation du traitement proposé	45
3.4.3	Déroulement du traitement	46
3.4.4	Rôle de l'étudiant-chercheur	48
3.5	Instruments de collecte	48
3.5.1	Questionnaire sociodémographique	49
3.5.2	Tests de compréhension orale.....	50
3.5.3	Entrevue semi-dirigée	55
3.6	Méthodes d'analyse des données.....	57
3.6.1	Analyse quantitative	57
3.6.2	Analyse qualitative.....	57
3.6.3	Croisement des analyses : intégration des données quantitatives et qualitatives	59
3.7	Considérations éthiques	60
3.8	Échéancier	61
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		63
4.1	Prétest et posttest.....	63
4.1.1	Résultats de la Q1 – Reconnaissance des mots dans des phrases isolées.....	64
4.1.2	Résultats des Q2 et Q3 – Stratégies de reconnaissance des mots isolés	64
4.1.3	Résultats de la Q4 – Repérage ciblé à choix multiple	66
4.1.4	Résultats de la Q5 – Production écrite en anglais	67
4.1.5	Synthèse des résultats des tests	68
4.2	Entrevues semi-dirigées	69
4.2.1	Construction de sens	70
4.2.2	Stratégies d'intercompréhension	71
4.2.3	Mobilisation du répertoire plurilingue	73
4.2.4	Caractéristiques des documents audio utilisés	74
4.2.5	Perception et évolution des stratégies de compréhension.....	75
4.3	Synthèse exploratoire des résultats obtenus	77

CHAPITRE 5 DISCUSSION	79
5.1 Discussion autour de la QR1	79
5.1.1 Reconnaissance lexicale dans les phrases isolées	80
5.1.2 Repérage de mots isolés et modalités de reconnaissance (Q2 et Q3)	81
5.1.3 Repérage ciblé à choix multiple (Q4)	82
5.1.4 Production écrite (Q5)	84
5.1.5 Synthèse des résultats liés à la QR1.....	85
5.2 Discussion autour de la QR2	86
5.2.1 Mise en contexte des profils linguistiques des participants.....	87
5.2.2 Stratégies d’intercompréhension mobilisées	88
5.2.3 Stratégies de construction du sens.....	90
5.2.4 Usage du répertoire linguistique	92
5.2.4.1 Langue maternelle comme référence interprétative	93
5.2.4.2 L’anglais comme langue-pont.....	94
5.2.5 Évolution perçue des participants	95
5.3 Synthèse exploratoire de la discussion	97
CHAPITRE 6 CONCLUSION	98
6.1 Principales tendances et apports de la recherche	99
6.2 Limites de l’étude.....	99
6.3 Perspectives de recherche	101
6.4 Retombées didactiques.....	101
6.5 Ouverture	102
ANNEXE A COURRIEL ENVOYÉ AUX RESPONSABLES DE COURS ET ENSEIGNANTS D’UNIVERSITÉS ANGLOPHONES À MONTRÉAL.....	103
ANNEXE B PIÈCE JOINTE – DESCRIPTION DE CETTE ÉTUDE ENVOYÉE AUX RESPONSABLES DE COURS ET ENSEIGNANTS D’UNIVERSITÉS ANGLOPHONES À MONTRÉAL	104
ANNEXE C AFFICHES PUBLICITAIRES	106
ANNEXE D QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE.....	107
ANNEXE E PRÉTEST	115
ANNEXE F SÉQUENCE DIDACTIQUE.....	118
ANNEXE G POSTTEST	129
ANNEXE H INSTRUCTIONS POUR LES CORRECTEURS.....	133
ANNEXE I FORMULAIRE DE CONSENTEMENT-ENTREVUE.....	138
ANNEXE J GUIDE D’ENTREVUE	143

ANNEXE K TRANSCRIPTIONS DES VERBATIMS SÉLECTIONNÉS ET TRADUCTIONS147

ANNEXE L TABLEAU DE CODAGE151

RÉFÉRENCES153

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Processus de la compréhension orale (adapté de Rost, 2011).	12
Figure 4.1 Tendances de compréhension des mots isolés avant et après entraînement.....	65

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Caractéristiques démographiques et linguistiques des participants.....	43
Tableau 3.3 Échéancier du projet.....	61
Tableau 4.1 Scores obtenus pour la Q1.....	64
Tableau 4.2 Taux de réussite pour la Q4 dans les deux tests	66
Tableau 4.3 Réponses individuelles à la Q4	67
Tableau 4.4 Moyennes obtenues pour la Q5	68

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CO	Compréhension Orale
EVAL-IC	Évaluation des compétences d'intercompréhension en langues romanes
IC	Intercompréhension
L1	Langue maternelle
Lx	Langue additionnelle
LS	Langue seconde

RÉSUMÉ

Ce mémoire explore comment des apprenants ayant l'anglais comme langue additionnelle peuvent mobiliser les ressemblances lexicales entre l'anglais et le français pour construire du sens à l'oral, en contexte de langue non ou peu apprise. S'inscrivant dans une approche d'intercompréhension (IC) réceptive, l'étude vise à explorer dans quelle mesure un entraînement en IC réceptive, centré sur la reconnaissance des ressemblances lexicales entre l'anglais et le français, peut favoriser la compréhension globale d'un document audio en français (Jamet, 2003) chez des participants adultes ayant peu ou pas étudié formellement cette langue. Elle vise aussi à décrire les stratégies de compréhension orale du français mobilisées par les participants pendant un entraînement en IC réceptive, ainsi que leurs perceptions quant à l'utilité de ces stratégies pour comprendre le français. Une méthodologie mixte a été adoptée : les résultats d'un prétest et d'un posttest ont permis d'analyser l'évolution de la reconnaissance lexicale, tandis que des entrevues semi-dirigées ont permis d'examiner les stratégies employées et leur utilité perçue. Six participants ont complété les tests, et deux d'entre eux ont pris part aux entrevues. Les résultats indiquent une progression partielle dans la reconnaissance auditive des mots transparents et mettent en évidence une appropriation différenciée des stratégies d'intercompréhension, souvent liées à des stratégies métacognitives de régulation. L'anglais, en tant que langue-pont, joue un rôle central dans l'élaboration d'hypothèses de sens, en interaction avec d'autres ressources cognitives. L'analyse souligne la pertinence d'un accompagnement didactique dans la réception orale en langue non étudiée, tout en reconnaissant les limites méthodologiques liées à la portée exploratoire du projet.

Mots clés : intercompréhension, réception orale, transparence lexicale, stratégies de compréhension, langue-pont

ABSTRACT

This research project explores how learners with English as an additional language can mobilize lexical similarities between English and French to construct meaning when listening to a language they have little or no formal study. Rooted in a receptive intercomprehension (IC) approach, the study aims to explore both the processes of comprehension and the metacognitive perceptions that accompany them, to better understand the effects of IC training focused on the recognition of lexical similarities between the two languages. More specifically, it seeks to determine to what extent such training can foster the global comprehension of spoken French (Jamet, 2003) among adult learners with little or no formal study of the language, and to describe the listening comprehension strategies mobilized by the participants during this training, as well as their perceptions of the usefulness of these strategies for understanding French. A mixed-methods approach was adopted: pretest and posttest results were used to analyze the development of lexical recognition, while semi-structured interviews provided insight into the strategies used and their perceived usefulness. Six participants completed both tests, and two of them participated in the interviews. The results show partial progress in the auditory recognition of transparent words and highlight varied appropriation of intercomprehension strategies, often linked to metacognitive regulation strategies. English, as a bridge language, plays a central role in forming meaning hypotheses, in interaction with other cognitive resources. The analysis supports the relevance of pedagogical guidance in oral reception in an unfamiliar language, while acknowledging methodological limitations due to the exploratory nature of the study.

Keywords: intercomprehension, listening comprehension, lexical transparency, comprehension strategies, bridge language

INTRODUCTION

Comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise formellement constitue une expérience fréquente dans les sociétés plurilingues contemporaines. Face à un document audio en langue inconnue ou peu connue, les locuteurs multilingues peuvent mobiliser différentes ressources pour formuler des hypothèses de sens, notamment les ressemblances perçues entre les langues qu'ils connaissent et celle qu'ils découvrent. C'est précisément ce phénomène que l'approche de l'intercompréhension (IC) cherche à étudier et à valoriser. En contexte didactique, l'IC met en avant les capacités de compréhension partielle et la mobilisation consciente du répertoire linguistique personnel, en s'appuyant notamment sur la reconnaissance des similarités lexicales, morphologiques ou prosodiques entre langues proches.

Si l'enseignement de l'IC a été largement développé pour les langues romanes, peu d'études ont exploré le rôle que peut jouer l'anglais comme langue-pont vers le français, particulièrement lorsque cette langue n'a pas fait l'objet d'un apprentissage structuré, ou a été peu étudiée formellement. Dans le contexte montréalais, où la coexistence du français et de l'anglais crée un environnement propice à la mise en contact des langues, cette question soulève un intérêt particulier. De plus, la majorité des travaux privilégient les supports écrits, alors que les processus de compréhension orale, plus fugaces et difficiles à observer, demeurent encore peu documentés.

C'est dans cette zone encore peu explorée que s'inscrit la présente recherche. Elle vise à explorer dans quelle mesure un entraînement en IC réceptive, centré sur la reconnaissance de ressemblances lexicales entre l'anglais et le français, peut favoriser la compréhension orale globale (Jamet, 2003) d'un document audio en français chez des participants adultes ayant peu ou pas étudié formellement cette langue, et à décrire les stratégies de compréhension orale du français mobilisées par les participants après un tel entraînement, ainsi que leurs perceptions quant à l'utilité de ces stratégies pour comprendre le français. L'étude porte sur des adultes ayant l'anglais comme langue additionnelle et vivant à Montréal, dont plusieurs n'avaient jamais étudié le français, ou seulement de façon très limitée, au moment des tests.

Le cadre théorique repose sur les travaux en IC réceptive (Jamet, 2003; Escudé et Janin, 2010; Caddéo et Jamet, 2013), sur les modèles de compréhension orale en langue étrangère (Rost, 2011), ainsi que sur les recherches portant sur les stratégies métacognitives de régulation (Díaz et Hernández, 2002). Le modèle

EVAL-IC (s.d.) fournit par ailleurs une grille d'analyse permettant d'examiner la mobilisation des ressemblances interlinguistiques dans des tâches de réception orale.

Une méthodologie mixte a été adoptée : un prétest et un posttest ont permis d'analyser les évolutions en reconnaissance lexicale, tandis que des entrevues semi-dirigées ont permis d'identifier les stratégies de compréhension et leur utilité perçue. L'échantillon restreint (six participants aux tests, deux aux entrevues) appelle à une lecture prudente des résultats.

Le mémoire est structuré en six chapitres : le premier présente la problématique et les objectifs, le deuxième explore le cadre théorique et les questions de recherche, le troisième décrit la méthodologie adoptée, les chapitres 4 et 5 présentent les résultats et leur discussion, et le chapitre 6 propose une conclusion générale assortie de pistes de recherche et de retombées didactiques.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous présenterons d'abord un aperçu du contexte sociolinguistique montréalais (1.1), afin de situer les enjeux liés à l'apprentissage des langues additionnelles. Nous définirons ensuite le concept d'« approche plurilingue », avant d'illustrer certaines initiatives concrètes en didactique des langues (1.2). La section 1.3 présentera l'approche ciblée dans cette étude, l'intercompréhension, en exposant ses fondements, ainsi que les avancées et limites relevées dans les travaux existants, surtout en compréhension orale. Enfin, nous formulerons les objectifs de la recherche (1.4), et soulignerons sa pertinence sociale et scientifique (1.5).

1.1 Contexte

En didactique d'une langue seconde (L2) ou additionnelle (Lx), la valorisation des langues déjà connues par les apprenants occupe une place croissante dans les recherches (Escudé et Janin, 2010; Caddéo et Jamet, 2013; Candelier, 2008). Comme le souligne Araujo e Sá (2019), il est essentiel de déconstruire « l'habitude monolingue » dans les cours de langue afin de permettre aux autres langues du répertoire des apprenants et des enseignants d'être mobilisées comme ressources pour l'apprentissage de la langue cible. Escudé et Janin (2010, p. 104) rappellent que l'objectif est de « construire du sens dans sa propre langue, en se servant des langues comme d'un véhicule d'apprentissage ».

Cependant, malgré les avantages documentés des pratiques plurilingues (Galante et al., 2020), de nombreux enseignants de langues au Canada continuent de privilégier une approche monolingue, soit l'usage exclusif de la langue cible en classe, sans mobilisation des autres langues connues par les apprenants (Galante et al., 2020), tant dans les écoles de langues que dans d'autres institutions d'enseignement des langues secondes ou additionnelles (Jezak et Haan, 2020; Payant et Bell, 2022). Comme l'ont montré Jezak et Haan (2020), les enseignants de français langue seconde en milieu d'immigration francophone déclarent recourir à une pédagogie centrée sur la tâche, mais sans mobiliser systématiquement le répertoire linguistique des apprenants. De même, Payant et Bell (2022) soulignent que des enseignants d'anglais langue seconde perçoivent l'usage du français en classe comme une entrave à l'acquisition, ce qui se traduit par la persistance de croyances monolingues. Cette « habitude monolingue » (Araújo e Sá, 2019) se poursuit, même si elle est en décalage avec la diversité linguistique des apprenants et les contextes plurilingues observés dans plusieurs régions du Canada.

À Montréal, le contexte sociolinguistique se distingue par une coexistence marquée des deux langues officielles du Canada. Pour de nombreuses personnes immigrantes, le français apparaît comme une langue étrangère sur le plan individuel lors des premières étapes d'intégration, dans un contexte où la langue est à la fois un outil d'insertion sociale et un marqueur identitaire ambivalent (Migration Policy Institute, 2014). L'anglais, en revanche, joue fréquemment le rôle de langue d'usage initial. En 2021, environ 693 000 personnes dans la région métropolitaine de Montréal déclaraient utiliser principalement l'anglais à la maison, contre plus de 2,7 millions pour le français (Statistique Canada, 2021). Chez les personnes immigrantes, l'anglais constitue souvent la langue la plus mobilisée en contexte social, y compris dans les milieux de travail, particulièrement dans des réseaux plurilingues (Grenier, 2022). Les données les plus récentes indiquent que 78,9% des personnes immigrantes vivant dans la région métropolitaine de Montréal déclarent connaître le français, alors que 84,5% connaissent l'anglais (ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2023). Ces données suggèrent que, bien que le français occupe un rôle structurant dans les politiques d'accueil, l'anglais constitue souvent une ressource linguistique accessible et mobilisée dans les échanges quotidiens, y compris chez les nouveaux arrivants.

Escudé et Janin (2010) décrivent le recours à une langue déjà connue comme une *langue-pont*, utilisée de manière stratégique pour faciliter la communication entre locuteurs ne partageant pas la même langue cible. Bien que les statistiques sur l'usage domestique de l'anglais à Montréal ne permettent pas de confirmer directement son rôle dans l'intégration sociale des personnes immigrantes, des recherches montrent qu'il est fréquemment mobilisé comme langue de communication dans divers contextes sociaux et professionnels. Chez les immigrants, l'anglais peut ainsi être utilisé de manière préférentielle dans certaines interactions, notamment au travail ou dans des réseaux sociaux où il sert de langue commune entre personnes de langues maternelles différentes (Grenier, 2022; Blondeau, 2018). Dans ce rôle, il s'apparente à une langue-pont pouvant, comme l'avance Melo-Pfeifer (2014), être mobilisée de manière consciente pour soutenir l'apprentissage d'une langue additionnelle, notamment par le biais des stratégies d'intercompréhension (IC). Dans le présent travail, cette mobilisation stratégique d'une langue déjà connue comme langue-pont est envisagée à travers la reconnaissance consciente de ressemblances lexicales, ce qui permet d'opérationnaliser le concept dans l'analyse.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude, qui examine plus spécifiquement comment l'anglais, langue déjà connue par les participants, peut être exploitée comme ressource pour soutenir la compréhension orale du français. L'analyse porte en particulier sur la reconnaissance de ressemblances

lexicales entre ces deux langues, envisagée ici comme une stratégie de compréhension (voir 2.3) à part entière ou comme un appui à d'autres stratégies, selon les cas observés. Cette approche permet d'explorer la manière dont ces mobilisations contribuent, après un entraînement en IC réceptive, à la construction du sens lors de l'écoute.

1.2 Approches plurilingues en didactique des langues

Les approches plurilingues visent à mobiliser le répertoire linguistique et culturel des apprenants comme ressource pour l'apprentissage d'une langue additionnelle (Candelier, 2008). Cette perspective se décline en différentes pratiques pédagogiques, telles que l'éveil aux langues et l'IC (Escudé et Janin, 2010), qui cherchent à valoriser les compétences transversales des apprenants et à déconstruire les frontières rigides entre les langues.

Au Québec, ces approches se développent progressivement dans les milieux éducatifs, en particulier grâce aux travaux de Françoise Armand et du groupe ELODIL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique), qui propose des activités favorisant notamment la prise de conscience des similarités et différences linguistiques chez les élèves (ELODIL, 2020). Ces initiatives rejoignent les recommandations d'Escudé et Janin (2010), qui plaident pour une pédagogie favorisant les transferts de connaissances entre les langues déjà connues et celles en cours d'apprentissage. En ce sens, elles constituent un terrain favorable à l'intégration de l'IC réceptive, notamment à l'oral, en préparant les apprenants à identifier et exploiter les ressemblances interlinguistiques.

L'IC réceptive, qui sera présentée dans la section suivante, s'inscrit dans un ensemble plus large d'approches favorisant la mobilisation des connaissances linguistiques et culturelles déjà présentes chez les apprenants. Ces démarches, bien que diverses dans leurs modalités, partagent un objectif commun : amener les locuteurs à établir des liens entre leurs langues connues et celles qu'ils découvrent, afin de faciliter la compréhension et l'apprentissage.

En outre, au-delà des processus de compréhension à l'oral, cette étude s'intéresse également à la manière dont les participants ont perçu leur propre activité d'écoute, dans le prolongement des travaux de Jamet (2003) sur la compréhension globale en IC. Ces perceptions d'ordre métacognitif (voir 2.3.3), offrent un éclairage complémentaire sur la manière dont les participants vivent et interprètent leur expérience d'écoute et attribuent du sens à l'entraînement reçu.

1.3 L'intercompréhension réceptive entre les langues

L'IC réceptive désigne la capacité d'un locuteur à comprendre un message dans une langue étrangère ou dans une langue peu connue, apparentée à une ou plusieurs langues déjà présentes dans son répertoire linguistique (Escudé et Janin, 2010). Elle repose sur la mobilisation stratégique de ressources linguistiques (p. ex., la proximité lexicale ou morphosyntaxique) et non linguistiques (indices visuels, contextuels, prosodiques), pour construire le sens global d'un message (Caddéo et Jamet, 2013). Dans le cadre du présent mémoire, ces ressources sont envisagées comme des stratégies de compréhension. Une stratégie de compréhension désigne une action consciente, ciblée et ajustable mobilisée par un apprenant pour atteindre un objectif de compréhension ou pour compenser une difficulté perçue lors de l'écoute (adapté de Rost, 2011; Díaz et Hernández, 2002). Ces stratégies permettent au récepteur d'exploiter les ressemblances interlinguistiques afin de faciliter la compréhension orale.

Après cette définition générale, il est possible de situer l'IC dans un ensemble plus large de réflexions sur les approches plurilingues. Outre Candelier (2008), d'autres auteurs ont exploré les avantages d'une approche plurilingue dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en particulier par le biais de l'IC, que Dos Santos (2007, p. 6) définit comme :

Un processus d'interaction [...] où des interlocuteurs, conscients (et rassurés) de leurs capacités à faire face à des données verbales inconnues, coconstruisent des sens afin d'arriver à une compréhension, en recourant à leurs répertoires linguistico-communicatif, discursif et d'acquisition. Ceci passe par la mise à jour, en situation, d'une compétence plurilingue qui, à son tour, se nourrit de ce qui s'est produit pendant la situation d'interaction. [Notre traduction]

Cette définition met en lumière la nature interactive de l'IC, ainsi que la mobilisation d'une compétence plurilingue qui se construit et s'enrichit au fur et à mesure des échanges. Elle insiste également sur le rôle actif de l'apprenant, qui élabore des hypothèses et ajuste sa compréhension en fonction du contexte.

Les travaux sur l'IC se sont d'abord concentrés sur des activités centrées sur l'écrit, où l'objectif consiste à décoder des textes dans une langue non apprise, en s'appuyant sur les similarités linguistiques. Cette orientation vers l'écrit se justifie par la stabilité orthographique et la possibilité de prendre le temps d'observer les structures, ce qui facilite la comparaison (Caddéo et Jamet, 2013). Melo-Pfeifer (2014), p.

ex., a analysé les interactions écrites entre locuteurs de langues romanes dans des *chatrooms* multilingues. Elle montre que ces échanges favorisent le développement d'une compétence d'inférence et une conscience accrue des ressemblances interlinguistiques, notamment lexicales et morphosyntaxiques, tout en soulignant le rôle de l'anglais comme langue-pont médiatrice dans ces interactions.

Dans la même ligne de recherche, Araújo e Sá (2019) a démontré que l'intégration de l'IC dans des cours d'espagnol langue étrangère au secondaire au Portugal contribue au développement d'une compétence pragmatique. Dans son étude, les apprenants devaient lire un texte en espagnol portant sur le travail précaire des jeunes en Espagne et rapporter dans leur langue maternelle (le portugais) ce qu'ils avaient compris en s'appuyant sur les ressemblances sémantiques entre ces deux langues. Les résultats révèlent que cette approche favorise non seulement la compréhension globale des textes, mais aussi la prise de conscience métalinguistique des apprenants et leur capacité à formuler des hypothèses et à ajuster leur compréhension.

Si ces recherches mettent en avant le potentiel de l'IC en contexte écrit, d'autres études ont commencé à explorer son application à la compréhension orale. Escudé et Janin (2010) soulignent que l'IC réceptive à l'oral mobilise des processus différents, car les apprenants doivent décoder des unités sonores éphémères sans appui visuel, ce qui augmente la charge cognitive. Rost (2011) rappelle que la compréhension orale en IC combine des traitements *bottom-up* (reconnaissance des unités sonores) et *top-down* (activation de connaissances préalables et formulation d'hypothèses). Caddéo et Jamet (2013) insistent, quant à eux, sur l'importance d'un accompagnement pédagogique qui guide les apprenants dans l'identification et l'utilisation des ressemblances lexicales à l'oral.

Ces différentes recherches illustrent le potentiel de l'IC pour soutenir la compréhension, qu'elle soit écrite ou orale, et mettent en lumière l'importance des stratégies de compréhension déployées par les apprenants pour construire du sens. On y retrouve, par exemple, la reconnaissance de mots transparents, la formulation et la vérification d'hypothèses, le repérage d'indices contextuels, ou la mobilisation du répertoire plurilingue.

Pourtant, malgré leur importance reconnue dans le développement des compétences de compréhension en langues (Escudé et Janin, 2010; Caddéo et Jamet, 2013; Jamet, 2016), les stratégies de compréhension mobilisées en IC réceptive, notamment à l'oral, restent encore peu documentées, en particulier chez des apprenants adultes ayant peu ou pas étudié formellement la langue cible. Les travaux existants se sont

souvent concentrés sur la compréhension écrite (p. ex., Melo-Pfifer, 2014; Araújo e Sá, 2019) ou sur l'identification d'indices linguistiques isolés, sans décrire en profondeur la manière dont ces stratégies se combinent ou évoluent dans une tâche d'écoute. Leur nature souvent implicite et contextuelle rend leur observation délicate (Escudé et Janin 2010; Cortés Velásquez, 2016), et leur efficacité varie selon les ressources mobilisées (p. ex., la maîtrise d'une ou plusieurs langues-ponts, l'expérience préalable en compréhension orale ou les connaissances culturelles liées au thème abordé), le type de tâche (écoute globale, repérage d'informations précises, prise de notes, résumé oral, etc.) et l'accompagnement didactique (Caddéo et Jamet, 2013, Cortés Velásquez, 2016).

Par ailleurs, peu d'études en IC réceptive se sont intéressées aux perceptions qu'ont les apprenants de l'utilité des stratégies qu'ils mobilisent, que ce soit en contexte oral ou écrit. Les travaux recensés s'attachent davantage à observer les comportements ou les productions, sans documenter la manière dont les apprenants évaluent l'efficacité des stratégies utilisées (p.ex., Escudé et Janin, 2010; Jamet, 2016). Or, ces perceptions constituent un indicateur important de la transférabilité et de l'appropriation des stratégies dans d'autres situations de communication, la conscience de leur utilité favorisant leur réemploi dans de nouveaux contextes (Rost, 2011). Comprendre comment ces stratégies se manifestent et comment les apprenants en perçoivent l'utilité constitue ainsi un enjeu central pour concevoir des dispositifs pédagogiques en IC qui soient à la fois ciblés et transférables à d'autres contextes d'apprentissage. Ces constats ouvrent la voie à une réflexion sur l'intégration de l'IC réceptive dans des dispositifs expérimentaux pour explorer son effet sur la construction du sens. Le cadre théorique détaillé au chapitre 2 permettra de préciser la typologie et les conditions d'activation de ces stratégies.

1.4 Objectifs de recherche

Alors que la recherche en IC s'est majoritairement concentrée sur le développement de la compréhension écrite, notamment entre langues étroitement apparentées (Escudé et Janin, 2010; Melo-Pfifer, 2014; Le Besnerais, 2009; Garbarino, 2015; Araújo e Sá, 2019), la présente étude s'intéresse à la compréhension orale. Dans cette optique, la recherche vise à examiner à la fois les stratégies de compréhension et les perceptions métacognitives qui les accompagnent, afin de mieux cerner les effets d'un entraînement en IC réceptive sur la construction du sens à l'oral. Ces visées se traduisent par les deux objectifs suivants:

1. Explorer dans quelle mesure un entraînement en intercompréhension réceptive, centré sur la reconnaissance des ressemblances lexicales entre l'anglais et le français, peut favoriser la

compréhension globale d'un document audio en français chez des participants adultes ayant peu ou pas étudié formellement cette langue;

2. Décrire les stratégies de compréhension orale du français mobilisées par les participants pendant un entraînement en intercompréhension réceptive, ainsi que leurs perceptions quant à l'utilité de ces stratégies pour comprendre le français.

1.5 Pertinence scientifique et sociale

Considérant l'observation de Jamet (2005), selon laquelle « la compréhension orale n'a pas fait l'objet d'études plus théoriques pour mesurer en quoi l'intercompréhension peut intervenir et la faciliter » (p. 61), cette recherche propose de contribuer à l'exploration d'un champ encore peu étudié. Elle vise ainsi à réorienter partiellement les tendances en intercompréhension, généralement axées sur le développement de la compétence en lecture. Bien qu'exploratoire et menée avec un nombre restreint de participants, cette étude permet de dégager des tendances et d'illustrer des processus de compréhension susceptibles d'éclairer de futures recherches à plus grande échelle (Fortin et Gagnon, 2022).

Dans cette perspective, les résultats obtenus, bien que préliminaires, permettront d'apporter des pistes de réflexion sur le rôle des stratégies basées sur la reconnaissance des ressemblances lexicales entre l'anglais et le français dans la construction du sens à l'oral, ainsi que sur la manière dont les apprenants mobilisent leur répertoire linguistique existant pour soutenir leur compréhension d'une langue additionnelle.

Sur le plan social, les retombées de cette étude pourront donner des suggestions aux enseignants de français langue seconde (FLS) à Montréal, en les incitant à explorer et exploiter les connaissances préalables des apprenants, comme leur répertoire linguistique (Escudé et Janin, 2010) et leur culture générale (Caddéo et Jamet, 2013), au profit du développement de la compréhension orale en français langue cible. Ces retombées feront l'objet d'une discussion approfondie dans la conclusion du mémoire, où seront présentées des pistes didactiques inspirées des observations réalisées, notamment en ce qui concerne la valorisation du répertoire plurilingue et l'intégration de démarches d'IC en classe de FLS.

Afin de mieux comprendre les enjeux de cette recherche, nous présenterons dans le chapitre suivant les éléments théoriques qui soutiennent notre démarche, en précisant les cadres conceptuels relatifs aux stratégies de compréhension orale et aux perceptions métacognitives.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons le cadre théorique qui soutient cette recherche. Nous y abordons en premier lieu les fondements de la compréhension orale en didactique des langues, en examinant ses principaux processus cognitifs ainsi que la perspective de l'autorégulation de l'écoute (2.1). Nous poursuivons avec l'intercompréhension (IC), en définissant cette approche et en précisant ses mécanismes cognitifs et linguistiques, notamment en contexte de compréhension orale d'une langue apparentée (2.2). Nous discutons ensuite des apports de la recherche sur la transparence lexicale et sur l'usage d'une langue-pont, en lien avec les stratégies de compréhension mobilisées par les apprenants (2.3). Enfin, nous présentons les questions de recherche qui guident cette étude (2.4).

2.1 Processus de compréhension orale et régulation de l'écoute

La compréhension orale (CO) est une compétence langagière de réception qui implique l'identification, le traitement et l'interprétation d'un message entendu (CECR, 2003). Dans cette compétence, l'auditeur traite un flux sonore pour construire une représentation mentale du sens du message. Selon Rost (2011), ce processus s'appuie à la fois sur la négociation de sens (l'engagement à interpréter le message en tenant compte du contexte, des intentions et des inférences possibles) et sur la construction de sens (la capacité à décoder les éléments linguistiques, à reconnaître les intentions du locuteur et à relier ces éléments à ses connaissances antérieures).

En didactique de la compréhension orale, Jamet (2003) distingue la compréhension globale, qui consiste à saisir le sens général d'un message oral en identifiant le cadre situationnel (qui parle, à qui, où, quand, dans quel but) et le thème global du discours, de la compréhension analytique, centrée sur les détails linguistiques et les relations internes du texte, comme les enchaînements syntaxiques ou logiques entre les segments. Cette distinction permet de considérer la compréhension globale comme une étape initiale du processus interprétatif, au cours de laquelle l'auditeur construit une représentation cohérente du sens avant de procéder à une analyse plus fine.

La compréhension orale repose ainsi sur une interaction dynamique entre plusieurs types de traitements cognitifs. Comme nous le verrons dans la section 2.1.1, ces processus sont multiples, simultanés et interdépendants. Dans un second temps, nous verrons comment cette activité peut être décrite comme

un processus autorégulé (Díaz et Hernández, 2002), où l'apprenant ajuste en continu ses stratégies et son attention pour atteindre ses objectifs de compréhension (section 2.1.2). Dans le cadre de l'IC réceptive, la compréhension globale constitue un indicateur de la construction de sens à l'oral : elle correspond au niveau 3 de l'échelle EVAL-IC (s.d.), où l'auditeur parvient à saisir le thème, les intentions et les informations principales d'un document audio.

2.1.1 Les quatre processus cognitifs de la compréhension orale

Cette section présente brièvement les quatre processus cognitifs de la compréhension orale: neurologique, linguistique, sémantique et pragmatique (Rost, 2011).

D'abord, le processus neurologique correspond à la réception, la perception et le décodage du phénomène sonore. Il déclenche une prise de conscience auditive qui permet à l'auditeur d'identifier qu'un message lui est adressé. Cette perception active des connaissances internes (expériences personnelles, attentes) et externes (situation de communication, intentions du locuteur), joue un rôle de filtre attentionnel. Rost (2011) souligne que l'attention distingue l'écoute de l'audition, car elle implique une focalisation volontaire sur un phénomène sonore.

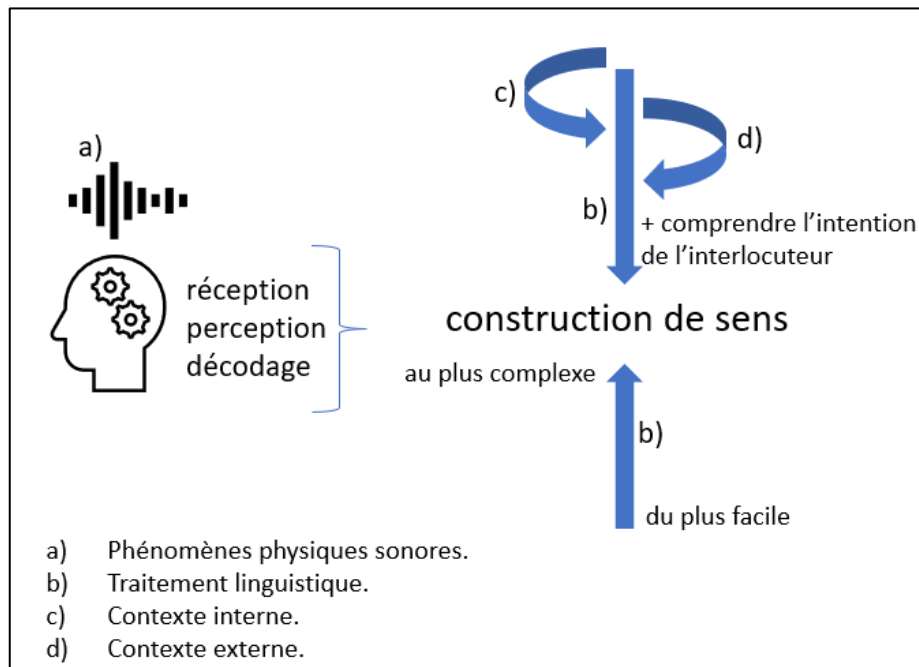
Ensuite, le processus linguistique concerne le décodage des stimuli auditifs en unités sonores significatives. Il repose sur la capacité à reconnaître les éléments phonétiques et prosodiques (intonation, accentuation) et à les transformer en mots ou segments porteurs de sens. Ce processus mobilise notamment la mémoire à court terme pour segmenter l'input en images sonores, ainsi que la mémoire à long terme pour activer les connaissances linguistiques préalables (Cornaïre et Germain, 1998).

Le processus sémantique, ou de construction du sens, articule deux types de traitement décrits par Nunan (2002) : le *bottom-up*, qui part du traitement linéaire des unités minimales (sons → mots → phrases) vers une compréhension globale ; et le *top-down*, qui utilise le contexte, les hypothèses du récepteur et ses connaissances antérieures pour anticiper et inférer le sens du message. Rost (2011) insiste sur l'importance de cette interaction entre les traitements, surtout lorsque certaines informations sont absentes ou ambiguës.

Enfin, le processus pragmatique concerne la capacité à interpréter les intentions du locuteur et les règles implicites de l'interaction. Il s'agit ici d'un traitement sociolinguistique et contextuel, dans lequel l'auditeur

mobilise des indices pour identifier les rôles des participants, le genre discursif et la finalité du message. Ce processus permet de valider ou d'ajuster l'interprétation en cours, en tenant compte de la situation de communication (Lewis, 1970, cité dans Rost, 2011, p. 80-81).

Figure 2.1 Processus de la compréhension orale (adapté de Rost, 2011).



La figure 1 illustre les quatre processus cognitifs de la compréhension orale, tels qu'adaptés de Rost (2011), en soulignant leur interaction cyclique plutôt que linéaire. Le schéma montre que l'input auditif active d'abord une réception neurologique, qui ouvre l'accès au traitement linguistique. Ce traitement phonologique alimente ensuite le processus sémantique de construction du sens, soutenu par les inférences contextuelles (*top-down*) issues à la fois du a) contexte interne (les connaissances antérieures, l'expérience personnelle, les attentes), et du b) contexte externe (la situation de communication, le genre discursif, les intentions supposées du locuteur). Enfin, le processus pragmatique permet d'ancrer cette compréhension dans une situation réelle, orientée vers l'action ou la communication. Ces processus sont interconnectés et modulés par les compétences de l'auditeur, notamment ses connaissances préalables, son répertoire linguistique, et sa capacité à s'autoréguler (voir 2.1.2) pendant l'écoute.

Cependant, la construction du sens peut être entravée en situation d'apprentissage, notamment lorsque le message est véhiculé par une piste audio. Dans ce contexte, l'absence d'un interlocuteur empêche l'apprenant de recourir à certaines stratégies d'interaction, telles que la demande de clarification ou de

reformulation, ce qui le contraint à s'appuyer uniquement sur l'input disponible. Cette contrainte présente toutefois certains avantages similaires à ceux de la compréhension écrite : les apprenants peuvent revenir en arrière pour « corriger, compléter ou vérifier » leur interprétation, lorsque l'activité d'écoute le permet (Caddéo et Jamet, 2013, p. 127). Dans le processus de construction du sens, Rost (2011) et Caddéo et Jamet (2013) soulignent l'importance du contexte : la familiarité avec le thème, la reconnaissance du genre discursif ou la connaissance des codes linguistiques associés au type de document constituent autant de facteurs facilitant l'interprétation.

En résumé, la compréhension orale est un processus cognitif complexe, par lequel l'apprenant transforme un input auditif en une représentation signifiante, mobilisant pour cela une combinaison de ressources internes (connaissance antérieures, mémoire, attention) et externes (contexte, indices linguistiques). Elle implique également l'activation de stratégies d'écoute, telles que l'élaboration d'hypothèses, l'inférence, la segmentation ou la reformulation mentale (voir 2.3). Dans le cadre de cette étude, nous nous appuyons sur la conception de la compréhension orale proposée par Rost (2011), développée dans la présente section, dont plusieurs éléments convergent avec la perspective de l'autorégulation décrite par Díaz et Hernández (2002). Cette dernière, envisagée comme un processus englobant la mobilisation coordonnée de stratégies cognitives, affectives et métacognitives (2.3), complète également la définition interactionnelle de l'IC formulée par Dos Santos (2007). Ces deux perspectives seront approfondies dans les sections suivantes.

2.1.2 L'autorégulation dans la compréhension orale

Díaz et Hernández (2002) définissent l'autorégulation comme un processus dynamique par lequel un individu mobilise des stratégies cognitives (p. ex., activation des connaissances antérieures, segmentation de l'input), affectives (p. ex., maintien de la concentration, gestion de l'anxiété) et métacognitives (p. ex., formulation et vérification d'hypothèses, évaluation de la compréhension) (voir la section 2.3 pour la typologie détaillée) afin d'atteindre un objectif donné. Loin de constituer une stratégie unique, l'autorégulation représente un cadre global dans lequel ces stratégies sont planifiées, ajustées, surveillées et évaluées en fonction de l'évolution de la tâche et des rétroactions perçues. Appliquée à la compréhension orale, cette perspective met en évidence le rôle actif de l'apprenant, qui sélectionne et combine des stratégies spécifiques pour optimiser sa compréhension, en interaction avec les processus cognitifs décrits à la section 2.1.1. Díaz et Hernández identifient quatre étapes clés dans le processus

autorégulé : l'anticipation, l'exécution, l'autoréflexion et l'évaluation. Chacune de ces étapes peut mobiliser un ensemble de stratégies cognitives, affectives et métacognitives.

Anticipation

L'apprenant élabore une représentation de la tâche à accomplir, formule un ou plusieurs objectifs, et sélectionne les stratégies susceptibles de favoriser la réussite. En contexte de compréhension orale, cela peut impliquer la mobilisation de connaissances préalables sur le thème abordé, ainsi que la formulation d'hypothèses sur le type de discours à venir, conformément à ce qui est avancé par Díaz et Hernández (2002).

Exécution

Cette étape correspond à la mise en œuvre des stratégies prévues. L'apprenant traite activement l'information, tout en ajustant son attention et son effort. Il peut, par exemple, se concentrer sur les mots clés, reformuler mentalement ce qu'il entend, ou segmenter le message en unités compréhensibles.

Autoréflexion

L'apprenant porte un regard critique sur son activité en cours. Il vérifie la cohérence de sa compréhension, détecte les zones d'incertitude et tente de les clarifier. Cette phase mobilise des stratégies métacognitives comme la vérification d'hypothèses ou l'évaluation de la compréhension partielle.

Évaluation

Une fois la tâche terminée, l'apprenant évalue son niveau de réussite en fonction de l'objectif initial. Il identifie les stratégies efficaces ou inefficaces, et ajuste son répertoire de stratégies en conséquence pour les tâches futures.

Dans le cadre de la compréhension orale en langue non apprise formellement, comme dans notre étude, ces étapes prennent une importance particulière. Elles permettent d'observer comment l'apprenant s'adapte en temps réel, mobilise des ressources internes (linguistiques, attentionnelles, affectives) et développe une conscience accrue de son processus d'autorégulation et des stratégies qu'il met en œuvre.

Cette perspective, rarement mobilisée dans les études sur l'IC orale, contribue à enrichir l'analyse des stratégies de compréhension. Ces stratégies, en contexte d'IC réceptive, sont présentées plus en détail dans la section 2.3.

Ces considérations sur la compréhension orale et son autorégulation permettent de mieux cerner le processus d'autorégulation en jeu lorsqu'un apprenant tente de comprendre un document audio dans une langue non apprise. La section suivante s'appuiera sur ces bases pour approfondir le concept d'IC en tant qu'approche stratégique qui mobilise des compétences transversales dans un contexte plurilingue.

2.2 Intercompréhension entre les langues

Cette section présente les fondements théoriques sur lesquels repose notre analyse de l'IC en compréhension orale. Comme défini au chapitre 1, l'IC désigne la capacité d'un locuteur à construire du sens dans une langue non apprise, en mobilisant de façon stratégique ses connaissances dans une ou plusieurs langues déjà acquises (Escudé et Janin, 2010). Cette démarche, à la fois plurilingue et métacognitive, s'inscrit dans une perspective de réception et d'autorégulation.

Dans le cadre de cette étude, l'IC est abordée principalement sous l'angle de la compréhension orale, ce qui suppose une attention particulière aux processus cognitifs impliqués dans la construction du sens, ainsi qu'aux ressources linguistiques que les apprenants mobilisent spontanément ou intentionnellement. Dans le contexte montréalais, cette mobilisation s'inscrit dans un environnement où la proximité entre le français et l'anglais crée des conditions naturelles de contact interlinguistique (Côté et Mettewie, 2008; Blondeau, 2018). L'anglais peut ainsi agir comme une langue-pont, c'est-à-dire une langue additionnelle que les participants mobilisent pour accéder au sens du français, en formulant des hypothèses ou en comparant des formes connues (Escudé et Janin, 2010).

Les concepts mobilisés dans cette section permettent d'analyser ces mécanismes en articulant trois niveaux d'observation : les stratégies de compréhension (telles que la reconnaissance de mots ou la prédictibilité), les propriétés linguistiques mobilisées, comme la transparence lexicale, qui constituent des caractéristiques objectives des langues pouvant servir de points d'appui à certaines stratégies; et les dispositifs plurilingues de médiation, qui incluent la possibilité d'utiliser une langue-pont. Cette utilisation peut, du point de vue de l'apprenant, constituer une stratégie d'exploitation de son répertoire plurilingue

(2.3), mais c'est la configuration pédagogique ou interactionnelle qui en rend l'usage possible ou pertinent (Escudé et Janin, 2010; Melo-Pfeifer, 2014).

La sous-section 2.2.1 présente, à partir de la proposition d'Escudé et Janin (2010), trois concepts opérationnels qui permettent de décrire les mécanismes stratégiques de l'IC réceptive. Ces concepts servent ici de cadre pour analyser les stratégies mises en œuvre dans la compréhension orale d'une langue non apprise. La sous-section 2.2.2 s'intéresse ensuite aux modalités d'intégration de l'IC dans l'enseignement des langues, en examinant les conditions pédagogiques et les pratiques qui favorisent le développement de ces stratégies en classe.

2.2.1 Comprendre une langue non apprise, concept clé de l'intercompréhension

L'IC repose sur la capacité d'un locuteur à mobiliser, de façon stratégique, ses connaissances dans une ou plusieurs langues déjà acquises pour construire du sens dans une langue non apprise (Escudé et Janin, 2010). Cette démarche s'inscrit dans une logique plurilingue, où les langues ne sont pas compartimentées, mais activées de manière intégrée selon les besoins communicationnels. Dans cette perspective, le répertoire linguistique de l'apprenant constitue un levier central du processus de compréhension. La compétence plurilingue peut ainsi être définie comme un ensemble dynamique et évolutif de ressources linguistiques, formant une compétence intégrée (Payant, 2015; Marshall et Moore, 2013).

Escudé et Janin (2010) proposent trois concepts opérationnels pour décrire les mécanismes à l'œuvre dans l'IC : la prédictibilité, l'intentionnalité et le continuum langagier. Ces concepts ne constituent pas des stratégies, mais fournissent un cadre pour analyser et interpréter les stratégies de compréhension que peuvent mettre en œuvre les apprenants (voir section 2.3).

La *prédictibilité* désigne la capacité à anticiper une partie du message à partir de ses connaissances linguistiques, contextuelles ou pragmatiques. Elle s'appuie notamment sur les résurgences formelles et sémantiques fréquentes entre langues apparentées. Par exemple, un locuteur anglophone peut identifier le mot « *restaurant* » en français grâce à sa forme et à son usage fréquent dans les deux langues.

L'*intentionnalité*, quant à elle, renvoie à la posture active de l'apprenant, qui mobilise consciemment ses acquis pour accéder au sens. Ce processus implique une forme de méta-attention (Jamet, 2005; Candelier,

2008) et rejoint les dimensions de planification, de régulation et d'évaluation propres à l'autorégulation (Díaz et Hernández, 2002).

Enfin, le *continuum langagier* souligne que la compréhension ne repose pas sur une opposition binaire entre compréhension et incompréhension, mais sur un processus progressif, où la saisie partielle d'éléments permet d'accéder à une compréhension suffisante du message.

En complément de ces concepts opérationnels, trois notions sont particulièrement pertinentes pour la présente recherche, car elles interviennent directement dans la construction du sens à l'oral en IC réceptive. Il s'agit de la reconnaissance de mots isolés, de la transparence lexicale et de l'usage d'une langue-pont.

L'une des stratégies les plus fréquemment observées dans les premières étapes de l'IC est la *reconnaissance des mots isolés* (Jamet, 2003; Caddéo et Jamet, 2013). Il s'agit de l'identification spontanée ou délibérée de mots familiers dans une langue étrangère. Cette stratégie peut favoriser une saisie globale du sens en contexte (Caddéo et Jamet, 2013), à condition que l'apprenant sache activer ses ressources linguistiques au bon moment.

Cependant, cette reconnaissance ne doit pas être confondue avec la *transparence lexicale*, qui relève d'une propriété linguistique et non d'un processus cognitif. Selon Jamet (2005), un mot est dit transparent lorsqu'il présente une forme suffisamment proche de celle d'une langue connue pour que sa signification puisse être inférée sans apprentissage explicite. Cette similarité peut être phonologique, morphologique ou orthographique. Ainsi, les mots « *université* » (français) et « *university* » (anglais) sont transparents d'un point de vue linguistique. En revanche, leur identification effective dépend de la capacité de l'apprenant à les reconnaître, à établir une correspondance et à l'interpréter correctement dans le contexte.

Comme l'a montré Cortés Velázquez (2016), la reconnaissance de mots transparents dépend de multiples facteurs : le contexte discursif, la familiarité avec les référents culturels, ou encore la capacité à établir des correspondances interlinguistiques en temps réel. Autrement dit, un mot peut être transparent, sans pour autant n'être ni reconnu ni compris. Cette distinction entre transparence lexicale et reconnaissance effective constitue une des pierres angulaires de l'IC réceptive, notamment à l'oral.

Dans le cadre de la compréhension orale, l'identification de mots transparents nécessite non seulement une sensibilité aux ressemblances formelles, mais aussi des habiletés métacognitives permettant de surveiller sa propre compréhension, d'ajuster ses inférences et de gérer les ambiguïtés. Cette articulation entre propriétés linguistiques, processus cognitifs et compétences métacognitives justifie l'attention portée à ces mécanismes dans les recherches sur l'IC.

Un dernier concept essentiel à l'IC réceptive est celui de *langue-pont*. Dans un contexte d'IC, une langue-pont est généralement une langue déjà connue des apprenants, qui sert d'interface pour formuler des hypothèses, comparer des formes, et soutenir la compréhension (Melo-Pfeifer, 2014; Bernier, 2005). Selon Escudé et Janin (2010), la langue-pont peut jouer un rôle facilitateur dans l'activation des ressemblances interlinguistiques, en servant de tremplin pour la formulation d'hypothèses. Elle peut également être mobilisée pour verbaliser les raisonnements interlinguistiques ou pour expliciter les correspondances perçues entre la langue cible et une langue connue, comme l'ont observé Melo-Pfeifer (2014) et Bernier (2005). Cependant, ces auteurs mettent aussi en garde contre une utilisation excessive ou non contrôlée de la langue-pont, qui risque de supplanter la langue cible et de freiner le développement de stratégies propres à l'IC.

Ces éléments feront l'objet d'un approfondissement dans la recension empirique (voir section 2.4) où seront examinées les contributions spécifiques de la reconnaissance lexicale (stratégie de compréhension), de la transparence lexicale (propriété linguistique) et de l'usage de la langue-pont (dispositif ou ressource stratégique) à la construction du sens en contexte d'IC orale.

2.2.2 L'intercompréhension dans l'enseignement des langues

L'IC ne constitue pas une méthode d'enseignement à part entière, mais un dispositif stratégique qui peut être intégré à des approches existantes. En classe de langue, son intégration dépend de plusieurs facteurs, notamment de la posture de l'enseignant, de la langue d'enseignement, des ressources disponibles, et de la composition linguistique du groupe.

L'un des principes fondamentaux de l'IC en contexte scolaire est que les activités doivent permettre aux apprenants de mobiliser activement leur répertoire linguistique. Pour ce faire, Escudé et Janin (2010) recommandent que les activités soient organisées autour de tâches d'écoute ou de lecture dans une langue non apprise, en offrant aux apprenants des occasions explicites de mettre en œuvre certaines

stratégies de compréhension telles que reconnaître, comparer, formuler des hypothèses et vérifier leur compréhension (voir section 2.3). Le rôle de l'enseignant est alors de guider ces démarches, qui mobilisent diverses stratégies cognitives et métacognitives, en attirant l'attention sur les ressemblances linguistiques et les stratégies spécifiques de traitement du message oral ou écrit (p. ex., la reconnaissance lexicale, la segmentation du flux de parole ou l'utilisation d'indices prosodiques).

Dans cette perspective, Caddéo et Jamet (2013) insistent sur l'importance d'un accompagnement pédagogique structuré. Selon eux, l'enseignant joue un rôle central dans la mise en place d'activités d'IC, en explicitant les stratégies possibles, en posant des questions ciblées et en offrant des rétroactions sur les stratégies mises en œuvre par les apprenants. Ce guidage est d'autant plus important en compréhension orale, où l'absence de support visuel ou écrit rend le repérage des ressemblances plus difficile.

Une difficulté soulevée par plusieurs auteurs (Escudé et Janin, 2010; Melo-Pfeifer, 2014) concerne la langue utilisée pour accompagner l'activité d'IC. En effet, si l'enseignant ne maîtrise pas les langues du répertoire des apprenants, il peut avoir recours à une lingua franca partagée par le groupe (souvent l'anglais). Ce choix pragmatique soulève toutefois des enjeux : la langue-pont peut soutenir la réflexion sur le sens, mais risque aussi de devenir dominante si elle n'est pas encadrée. C'est pourquoi une alternance réfléchie des langues utilisées dans les consignes, les échanges et les rétroactions s'avère essentielle (Bernier, 2005).

De manière générale, l'IC s'inscrit dans une approche plurilingue qui valorise la diversité des langues connues par les apprenants, et vise le développement de compétences transférables leur permettant de comprendre d'autres langues (Escudé et Janin, 2010; Candelier, 2008). À ce titre, elle peut renforcer leur autonomie, stimuler leur curiosité linguistique et valoriser leur répertoire comme ressource d'apprentissage.

Dans cette recherche, l'intégration de l'IC s'est faite à travers des consignes structurées et des tâches ciblées visant la compréhension orale du français, tout en s'appuyant sur la langue-pont anglaise comme ressource de décodage stratégique. Les modalités concrètes de cette approche seront exposées dans le chapitre 3 qui concerne la méthodologie.

Les stratégies mentionnées ici, ainsi que d'autres mobilisées en IC réceptive, feront l'objet d'une présentation détaillée et d'une catégorisation dans la section suivante, où elles seront regroupées selon leur nature analytique, affectivo-cognitive et métacognitive, en lien avec la typologie générale de la compréhension orale.

2.3 Stratégies de compréhension en contexte d'intercompréhension réceptive

L'approche de l'IC réceptive repose en grande partie sur la capacité de l'apprenant à mobiliser consciemment des ressources linguistiques, cognitives et métacognitives pour construire du sens à partir d'un input oral en langue inconnue (Díaz et Hernández, 2002; Rost, 2011). Dans ce type de situation, la compréhension ne peut pas reposer sur des automatismes acquis, mais nécessite la mise en œuvre de démarches intentionnelles d'identification, de comparaison et d'interprétation (Escudé et Janin, 2010; Caddéo et Jamet, 2013). C'est pourquoi le concept de « stratégie » occupe une place centrale dans notre étude.

La présente section vise à définir ce concept dans le cadre de notre recherche, à en dégager une typologie théoriquement fondée, puis à en expliciter les limites interprétatives. Elle se déploie en quatre sous-sections : une définition du concept de stratégie (2.3.1), un survol des stratégies générales de compréhension orale (2.3.2), une typologie des stratégies spécifiques à l'IC réceptive (2.3.3), et une discussion des enjeux méthodologiques associés à l'identification de ces stratégies dans une analyse qualitative (2.3.4)

2.3.1 Définition du concept de « stratégie »

Dans le présent mémoire, le terme « stratégie » désigne une action consciente, ciblée et ajustable mobilisée par un apprenant pour atteindre un objectif de compréhension ou pour compenser une difficulté perçue lors de l'écoute. Cette définition, opérationnelle dans le cadre de notre étude, s'appuie sur des travaux en didactique de la compréhension orale (Rost, 2011), en autorégulation de l'écoute (Díaz et Hernández, 2002) et en IC réceptive (Escudé et Janin, 2010; Jamet, 2003, 2016; Caddéo et Jamet, 2013; Cortés Velásquez, 2016). Cette définition constitue un point d'ancrage pour l'analyse des différentes catégories de stratégies de compréhension, présentées dans la sous-section 2.3.2, et pour leur application à l'IC réceptive à l'oral (2.3.3).

La stratégie se distingue ici d'un mécanisme (processus automatique ou inconscient), d'un processus (enchaînement d'opérations mentales) ou d'une démarche (orientation globale dans l'activité). Elle se caractérise par sa fonction régulatrice, c'est-à-dire par sa capacité à orienter, ajuster ou réévaluer une activité de compréhension en cours (Díaz et Hernández, 2002; Rost, 2011).

Dans le domaine de la compréhension orale, Rost (2001) décrit un ensemble de stratégies cognitives que l'auditeur peut activer pour construire du sens à partir d'un input auditif incomplet ou flou. Parmi celles-ci figurent la segmentation (repérage des frontières syntaxiques ou lexicales), l'inférence (formulation d'hypothèses à partir du contexte), la reformulation mentale ou l'anticipation lexicale. Ces stratégies interagissent avec les quatre processus cognitifs décrits dans la section 2.1.1, notamment les traitements linguistiques et sémantiques (*bottom-up et top-down*). Il convient toutefois de souligner que ces processus ne constituent pas en eux-mêmes des stratégies : ils décrivent les mécanismes mentaux mobilisés lors de la compréhension, alors que les stratégies sont des actions conscientes qui viennent s'y greffer pour orienter, faciliter ou ajuster ces traitements.

Du point de vue de la régulation de l'écoute, Díaz et Hernández (2002) distinguent trois grandes familles de stratégies, activées dans le cadre d'un processus d'autorégulation :

- Les stratégies cognitives, centrées sur le traitement de l'information (reformuler, segmenter, repérer des mots clés) ;
- Les stratégies affectives, visant à gérer les émotions et maintenir la motivation (se rassurer, gérer l'anxiété) ;
- Les stratégies métacognitives, liées à la planification, à la surveillance et à l'évaluation de l'activité (anticiper, vérifier, ajuster).

L'IC réceptive constitue un contexte particulièrement fécond pour l'observation de telles stratégies. Comme le montrent Escudé et Janin (2010), cette approche repose sur une mobilisation consciente du répertoire linguistique, en particulier lorsqu'une langue-pont (dans notre cas, l'anglais) est activée pour comprendre une langue proche (le français). L'écoute devient alors une activité stratégique : l'apprenant repère des mots transparents, établit des correspondances, formule des hypothèses de sens, puis les confronte au contexte ou à d'autres indices.

Cortés Velásquez (2016) souligne que la reconnaissance lexicale en IC ne peut être considérée uniquement comme un phénomène automatique : elle dépend du type d'input (oral ou écrit), du mode de présentation, mais aussi de la capacité à identifier les ressemblances pertinentes et à les exploiter de manière stratégique. La compréhension, dans ce cadre, suppose un aller-retour constant entre perception lexicale et ajustement interprétatif, ce que Jamet (2016) décrit comme un processus stratégique orienté vers la construction de sens.

Enfin, Caddéo et Jamet (2013) insistent sur l'importance du contexte didactique pour favoriser l'émergence de telles stratégies. Selon eux, la stratégie n'émerge pas spontanément : elle doit être préparée, guidée et consolidée à travers des tâches conçues pour activer les processus de comparaison, de repérage et de réflexion métacognitive.

En somme, le concept de stratégie adopté dans cette recherche désigne tout comportement d'écoute conscient et modulable, permettant à l'apprenant de mobiliser des indices linguistiques ou extralinguistiques pour construire une compréhension d'un document audio dans une langue non apprise. La section suivante précisera les stratégies générales de compréhension orale avant de présenter, en 2.3.3, une typologie spécifique aux situations d'IC réceptive.

2.3.2 Stratégies générales de compréhension orale

Dans la continuité des définitions précédentes, cette section présente les principales stratégies de compréhension orale décrites dans la littérature en didactique des langues, hors du cadre spécifique de l'IC. Ces stratégies, bien que non exclusivement associées à l'IC, sont particulièrement pertinentes pour analyser les comportements des participants dans un contexte d'écoute en langue non apprise. Nous nous appuyons ici sur les travaux de Rost (2011) et de Díaz et Hernández (2002), déjà mobilisés dans la section 2.1. Ces bases théoriques permettront, dans la section 2.3.3, de présenter une typologie spécifique aux situations d'IC réceptive à l'oral.

Selon Rost (2011), les auditeurs mobilisent différentes stratégies cognitives pour extraire du sens d'un input oral partiel, bruité ou peu familier. Ces stratégies peuvent être classées selon deux types de traitement. D'un côté, les stratégies *bottom-up*, qui partent du signal pour accéder au sens (par exemple repérer les sons, les syllabes, les frontières lexicales, reconstituer les unités syntaxiques), correspondent principalement aux processus linguistiques décrits en section 2.1.1. Et d'un autre côté, les stratégies *top-*

down, qui mobilisent les connaissances antérieures, les attentes, le contexte ou la situation pour anticiper le contenu ou vérifier des hypothèses, s'inscrivent dans les processus sémantiques présentés en 2.1.1.

Dans ce cadre, certaines stratégies cognitives couramment identifiées sont les suivantes :

- La segmentation : repérer les débuts et fins de mots ou de groupes syntaxiques à partir d'indices prosodiques ou rythmiques.
- L'anticipation lexicale : prévoir l'apparition de certains mots ou structures en fonction du contexte discursif.
- L'inférence sémantique : déduire le sens global ou le sens d'un mot inconnu à partir du contexte.
- La reformulation mentale : reformuler pour soi ce qu'on a compris afin de consolider ou clarifier le message.
- Le repérage sélectif : se concentrer sur des mots-clés ou indices spécifiques en fonction de la tâche.

Ces stratégies s'inscrivent dans une dynamique plus large d'autorégulation.

De leur côté, Díaz et Hernández (2002) proposent de distinguer trois grandes familles de stratégies mobilisées dans un processus d'écoute: les stratégies cognitives, les stratégies affectives et les stratégies métacognitives. Les stratégies cognitives concernent le traitement de l'information elle-même, par exemple répéter mentalement un mot ou une phrase, isoler des unités connues dans un flux continu, ou faire appel à d'autres langues connues pour établir des liens (ce qui rejoint les principes de l'IC). Pour leur part, les stratégies affectives visent à maintenir la motivation, à gérer le stress ou l'insécurité linguistique, par exemple se dire mentalement que l'erreur est permise, adopter une posture de curiosité plutôt que de jugement, ou gérer les émotions négatives face à l'incompréhension. Finalement, les stratégies métacognitives concernent la planification, l'autosurveillance et l'évaluation de la tâche de compréhension, par exemple porter attention à des passages précis après une première écoute globale, ajuster son écoute en fonction de la difficulté perçue, ou vérifier activement les hypothèses formulées.

Ces catégories ne sont pas hermétiques, car dans une situation réelle, plusieurs types de stratégies peuvent être combinées. Par exemple, un auditeur peut anticiper une information (stratégie métacognitive), reconnaître un mot clé apparenté à une langue connue (stratégie cognitive), et persévérer malgré un doute (stratégie affective). Cette mobilisation plurielle est essentielle pour naviguer dans des situations d'écoute incertaines, comme celles qui caractérisent l'IC réceptive.

Dans la section suivante, nous verrons comment ces types de stratégies se déclinent de manière plus spécifique dans un contexte d'IC réceptive à l'oral, où l'auditeur ne connaît pas formellement la langue cible, mais dispose d'un répertoire plurilingue qu'il peut activer stratégiquement.

2.3.3 Stratégies spécifiques à l'intercompréhension réceptive

À partir des stratégies générales de compréhension orale présentées dans la section précédente, nous proposons ici une typologie adaptée aux situations d'IC réceptive à l'oral. Les stratégies mobilisées dans ce contexte s'inscrivent dans une situation particulière : celle où l'auditeur cherche à comprendre une langue qu'il n'a jamais apprise formellement, mais qu'il perçoit comme proche d'une ou plusieurs langues qu'il connaît déjà. Dans ce type de situation, la compréhension dépend largement de la mobilisation du répertoire plurilingue de l'individu, ainsi que de sa capacité à repérer des indices de proximité interlinguistique, à formuler des hypothèses de sens, puis à les vérifier et ajuster en fonction du contexte (Jamet, 2016; Caddéo et Jamet, 2013).

Comme le soulignent Escudé et Janin (2010), les stratégies propres à l'IC réceptive doivent être comprises comme des comportements intentionnels et régulateurs, orientés vers la construction d'une compréhension partielle et fonctionnelle. Ces stratégies se distinguent des simples mécanismes perceptifs par leur dimension métacognitive et comparative, c'est-à-dire que l'apprenant doit non seulement reconnaître des formes familières, mais aussi évaluer leur pertinence et ajuster leur interprétation (Cortés Velásquez, 2016; Escudé et Janin, 2010).

À partir des travaux d'Escudé et Janin (2010), Jamet (2003, 2016), Caddéo et Jamet (2013) et Cortés Velásquez (2016), il est possible de regrouper les principales stratégies d'IC réceptive observées dans la littérature en trois grandes catégories, en s'appuyant sur la typologie générale présentée à la section 2.3.2 : les stratégies d'analyse linguistique, les stratégies d'exploitation du répertoire plurilingue (affectivo-cognitives) et les stratégies métacognitives de régulation. Ces catégories correspondent aux stratégies de compréhension pertinentes pour le contexte spécifique de l'IC réceptive. Le chapitre 3 précise comment cette sélection a été intégrée à la grille d'analyse.

Stratégies d'analyse linguistique

Ces stratégies concernent le repérage et l'exploitation d'indices linguistiques liés à la proximité entre langues, souvent au niveau lexical, morphologique ou phonologique (Escudé et Janin, 2010; Jamet, 2016). Elles incluent : la reconnaissance de mots transparents, c'est-à-dire des lexèmes identifiables par similarité formelle et sémantique (Caddéo et Jamet, 2013; Melo-Pfeifer, 2014); la segmentation phonologique, qui consiste à repérer des mots ou syntagmes dans un flux oral à partir d'indices prosodiques (Rost, 2011); le repérage de ressemblances morphosyntaxiques, comme l'ordre des mots ou la présence d'éléments grammaticaux similaires (Jamet, 2003); et la mise en relation interlinguistique, soit la comparaison explicite avec une langue connue, souvent la langue-pont (Araújo e Sá, 2019). Cortés Velásquez (2016) insiste sur le fait que la reconnaissance de mots transparents n'est pas automatique : elle nécessite une attention consciente, et varie selon le type d'input (oral ou écrit), la position du mot dans la phrase, ou la familiarité du registre.

Stratégies d'exploitation du répertoire plurilingue (affectivo-cognitives)

Ces stratégies consistent à mobiliser activement les ressources linguistiques disponibles, y compris des langues partiellement connues, pour compenser l'absence de formation formelle en langue cible. Elles comprennent : l'activation de la langue-pont (p. ex., l'anglais pour comprendre le français), la mobilisation des équivalences lexicales ou morphologiques perçues (Escudé et Janin, 2010; Jamet, 2016; Payant, 2020); la reconstruction hypothétique d'un mot ou d'un segment en s'appuyant sur une langue voisine (Jamet, 2003, 2016); le transfert sémantique volontaire ou la projection d'un sens connu sur une forme étrangère perçue comme familière (Melo-Pfeifer, 2014); le recours à des langues tierces du répertoire personnel (Araújo e Sá, 2019); et l'adoption d'un état d'esprit exploratoire, où l'on accepte une compréhension partielle et provisoire, en tolérant l'ambiguïté et en reconnaissant la valeur heuristique de l'erreur (Cortés Velásquez; 2016, Rost, 2011).

Caddéo et Jamet (2013) soulignent que ce type de stratégie ne peut s'installer durablement sans un cadrage didactique explicite où l'apprenant doit être encouragé à tester ses hypothèses, à tolérer l'ambiguïté et à exploiter ses erreurs comme source d'apprentissage.

Bien que ces deux catégories (stratégies d'analyse linguistique et d'exploitation du répertoire plurilingue) reposent sur des processus cognitifs, les stratégies d'analyse linguistique concernent le traitement de

l'input dans la langue cible, tandis que les stratégies d'exploitation du répertoire plurilingue impliquent une mobilisation plus large et flexible des langues connues, incluant des dimensions affectives et cognitives.

Stratégies métacognitives de régulation (et perceptions associées)

Ces stratégies permettent de planifier, surveiller et ajuster la compréhension en cours d'écoute. Elles sont essentielles dans l'IC réceptive, car elles permettent de structurer l'activité de repérage et d'interprétation. Recensées notamment par Escudé et Janin (2010), Caddéo et Jamet (2013) et Jamet (2016), elles incluent : l'anticipation du contenu à partir du contexte ou du genre discursif ; la formulation d'hypothèses de sens et leur vérification par croisement avec d'autres indices (visuels, prosodiques, lexicaux); l'évaluation subjective de la compréhension partielle; le recentrage stratégique sur certains éléments du message (par exemple revenir sur un mot perçu comme clé, et écouter de nouveau un extrait); et le contrôle de l'attention (Díaz et Hernández, 2002), c'est-à-dire choisir de continuer ou d'interrompre l'écoute selon son niveau de compréhension.

Ces stratégies relèvent d'une activité métacognitive, dans la mesure où l'auditeur prend conscience de ses propres démarches de compréhension et évalue leur efficacité en temps réel. Cette conscience, que Jamet (2003) observe chez ses participants lorsqu'ils décrivent leurs difficultés et leurs réussites d'écoute, s'apparente à une perception métacognitive : l'apprenant réfléchit à son propre fonctionnement et régule ses activités en conséquence.

Escudé et Janin (2010) parlent à ce propos de prédictibilité et d'intentionnalité, deux caractéristiques qui définissent de manière générale les comportements stratégiques en IC réceptive. Ces deux dimensions renvoient à la capacité de l'auditeur à anticiper et à contrôler sa propre compréhension, en s'appuyant sur une évaluation subjective de ce qu'il perçoit avoir compris ou non.

Ces stratégies ne sont pas exclusives ni rigides, elles se combinent dans la pratique et s'activent dans un ordre variable, avec des allers-retours entre différentes stratégies selon les besoins de l'auditeur. Le contexte d'écoute (spontanée ou guidée), la tâche assignée, le niveau d'aisance dans les langues-ponts et la familiarité avec le sujet sont susceptibles de jouer un rôle dans la sélection et la réussite des stratégies mobilisées (Caddéo et Jamet, 2013; Cortés Velásquez, 2016). Dans une perspective métacognitive, l'observation de ces stratégies suppose également de tenir compte de la perception que l'apprenant a de

leur utilité et de leur efficacité, car ces éléments influencent la régulation même du processus de compréhension (Díaz et Hernandez, 2002).

Dans le présent mémoire, cette typologie oriente l'analyse des données empiriques présentées aux chapitres 4 et 5. La section suivante discutera des limites de ces stratégies et des précautions à prendre dans leur identification et leur analyse.

2.3.4 Limites et enjeux dans l'analyse des stratégies d'intercompréhension réceptive

L'analyse des stratégies de compréhension en contexte d'IC réceptive soulève un certain nombre d'enjeux épistémologiques, méthodologiques et didactiques. Cette section vise à expliciter les limites de la notion de stratégie dans notre recherche, ainsi que les précautions prises pour assurer la cohérence entre le cadre théorique et l'analyse qualitative présentée dans les chapitres suivants.

Tel que mentionné, les stratégies sont définies dans ce mémoire comme des actions conscientes, ciblées et ajustables mobilisées par un apprenant pour atteindre un objectif de compréhension ou pour compenser une difficulté perçue lors de l'écoute (adapté de Rost, 2011; Díaz et Hernández, 2002). Or, plusieurs phénomènes observables dans une tâche d'écoute peuvent relever de simples mécanismes perceptifs (p. ex., reconnaître automatiquement la sonorité d'un mot fréquent sans en analyser le sens) ou d'effets de familiarité linguistique (p. ex., penser comprendre un mot parce qu'il ressemble à un mot connu dans une autre langue, alors qu'il s'agit d'un faux ami), sans qu'il y ait nécessairement mobilisation stratégique. Comme le rappelle Rost (2011), toute compréhension ne peut être considérée comme stratégique : des mécanismes de traitement automatique ou des effets de similarité perceptive peuvent produire une illusion de contrôle. Cortés Velásquez (2016) va dans le même sens en montrant que la reconnaissance de mots transparents dépend fortement du contexte d'input, et qu'elle ne garantit pas une élaboration consciente du sens.

De même, certaines productions verbales en entretien, surtout lorsqu'elles sont reconstruites a posteriori, peuvent donner l'impression d'un raisonnement stratégique structuré, alors qu'il s'agit parfois d'une rationalisation rétroactive (Cortés Velásquez, 2016; Paillé et Mucchielli, 2021). Pour éviter ces dérives, nous avons choisi de ne considérer comme stratégie que les comportements explicitement rapportés comme tels par les participants ou manifestement observables dans les réponses aux tests, en lien avec une intention de compréhension.

Risque de surinterprétation didactique

La littérature sur l'IC insiste sur la richesse des stratégies mobilisables en contexte plurilingue (Escudé et Janin, 2010; Jamet, 2016). Toutefois, cette richesse peut facilement être survalorisée si l'on néglige les pièges cognitifs qu'elle implique. Par exemple, la reconnaissance de mots transparents peut conduire à des faux amis, des erreurs de sens stabilisées, voire à un excès de confiance dans la compréhension supposée du message. Jamet (2003) souligne que l'IC comporte une dimension risquée, en particulier en raison de la fausse transparence lexicale, ou la perception erronée qu'un mot a le même sens dans deux langues proches en raison d'une ressemblance (par exemple *actually* en anglais et *actuellement* en français), qui peut induire l'auditeur en erreur. Caddéo et Jamet (2013) insistent sur la nécessité de structurer les tâches pour éviter les raccourcis interprétatifs ou les inférences abusives.

Par conséquent, une stratégie ne peut être considérée comme efficace qu'à condition d'être validée, guidée et contextualisée. Cela justifie la prudence dans l'interprétation des comportements des participants, notamment dans les cas où la compréhension globale semble réussie mais repose sur une base lexicale fragile.

Nécessité d'un accompagnement didactique structuré

Enfin, ces limites mettent en lumière l'importance d'un cadre pédagogique explicite pour favoriser la mobilisation réfléchie des stratégies d'IC. Escudé et Janin (2010) rappellent que l'efficacité des stratégies d'IC dépend largement de l'encadrement didactique proposé. De même, pour Caddéo et Jamet (2013), c'est à travers des tâches explicites, accompagnées d'un guidage réflexif, que les apprenants peuvent apprendre à verbaliser, transférer et ajuster leurs démarches.

L'intervention didactique que nous avons conçue repose sur ce principe : la stratégie n'est pas un automatisme, mais une compétence qui s'apprend, se guide et se verbaliser. Cette conception implique de former les apprenants à reconnaître leurs propres démarches, à en évaluer l'efficacité, et à les transférer dans d'autres situations de compréhension.

2.4 Études empiriques sur l'intercompréhension réceptive à l'oral

Plusieurs travaux empiriques ont contribué à documenter les stratégies de compréhension à l'œuvre dans des situations d'IC réceptive à l'oral. Trois axes structurent cette recension : d'abord, les études sur la transparence lexicale et la reconnaissance de mots isolés (2.4.1), ensuite les travaux portant sur l'usage stratégique de la langue-pont (2.4.2), et enfin les contributions du projet EVAL-IC à la définition de niveaux de compétence en IC réceptive (2.4.3). L'ensemble de ces données éclaire la diversité des stratégies mises en œuvre, ainsi que les conditions pédagogiques et cognitives qui influencent leur efficacité. Dans ce qui suit, nous indiquons, pour chaque étude, à quelles catégories de stratégies (cognitives, métacognitives, affectivo-cognitives) renvoient les résultats rapportés, afin d'assurer la cohérence avec la typologie présentée en 2.3.3.

2.4.1 Transparence lexicale et reconnaissance de mots isolés

Plusieurs études empiriques ont exploré le rôle de la transparence lexicale dans le cadre de la compréhension des langues voisines, en particulier dans des situations d'IC orale ou écrite. Ces recherches s'accordent à souligner que la reconnaissance de mots transparents repose non seulement sur les propriétés linguistiques objectives, mais également sur des facteurs cognitifs activés par les apprenants. Pour rappel, un mot est dit transparent lorsqu'il présente une forme suffisamment proche d'un mot connu dans une autre langue pour que sa signification puisse être inférée sans apprentissage explicite (Jamet, 2005).

Dans une étude exploratoire, Cortés Velásquez (2016) a analysé les mécanismes de reconnaissance lexicale à l'oral chez 25 étudiants hispanophones ayant une connaissance élémentaire du portugais, acquise dans un cadre universitaire. L'objectif était d'examiner les implications de la transparence lexicale dans la compréhension orale du portugais, à partir de textes enregistrés. Les participants ont écouté des extraits en portugais et devaient ensuite repérer les mots qu'ils comprenaient, tout en expliquant les raisons de leur reconnaissance. L'analyse des données a montré que la reconnaissance des mots transparents dépendait de deux variables principales : (1) le contexte linguistique où apparaissait le mot (par exemple, les indices prosodiques, le rythme, l'intonation), et (2) les connaissances préalables des participants, notamment la familiarité avec certains référents culturels comme les noms propres de joueurs de soccer. Cette étude met en évidence que la transparence lexicale seule ne suffit pas : la reconnaissance effective dépend d'une combinaison entre indices contextuels et activation de connaissance extralinguistiques. Elle met ainsi en lumière la mobilisation simultanée de stratégies linguistiques (reconnaissance phonologique

de mots transparents), de stratégies cognitives (activation de connaissances contextuelles) et de stratégies métacognitives, puisque les participants étaient invités à verbaliser leurs hypothèses de compréhension et à justifier leurs interprétations. L'étude fournit également des données qualitatives sur l'utilité perçue de ces stratégies, les étudiants identifient explicitement les indices qui les ont aidés à construire du sens. Sur le plan de la typologie (voir 2.3.3), ces résultats mobilisent principalement des stratégies d'analyse linguistique et cognitive (reconnaissance morpho-phonologique, activation d'indices contextuels) et des stratégies métacognitives de régulation (verbalisation et justification des hypothèses lors des entretiens).

Dans un autre contexte, Azieb, Al-Khanji et Taeawneh (2021) ont mené une étude sur la reconnaissance de cognats transparents entre le français et l'anglais auprès de 31 étudiants jordaniens adultes inscrits à un programme de français langue étrangère. Les auteurs définissent les cognats comme des mots présentant une similitude orthographique, phonologique et sémantique entre deux langues, souvent issue d'une origine étymologique commune. Certains de ces cognats sont dits transparents lorsqu'ils présentent une forme immédiatement reconnaissable, comme « *university* » (anglais) et « université » (français). À l'inverse, les faux amis désignent des mots qui semblent similaires dans deux langues, mais qui diffèrent par leur sens, ce qui peut entraîner des malentendus (Azieb et al., 2021). Par exemple, « *library* » (anglais) et « librairie » (français) sont des faux amis. Bien que ce terme ne soit pas mobilisé dans le présent cadre théorique, il recoupe en partie la notion de transparence lexicale, centrale dans les études sur l'IC. L'objectif était de déterminer dans quelle mesure les cognats favorisaient la compréhension, ou au contraire, induisaient en erreur. Pour ce faire, les auteurs ont demandé aux participants de traduire une série de phrases de l'anglais vers le français, en ciblant spécifiquement des mots-clés, certains étant des cognats transparents, d'autres des faux amis. L'étude a révélé que si certains mots étaient reconnus comme transparents et correctement traduits, plusieurs erreurs provenaient d'une mauvaise interprétation des faux amis, ce qui souligne l'importance d'une attention métalinguistique. Les auteurs concluent que les cognats peuvent être un levier ou un obstacle, selon le niveau de conscience linguistique de l'apprenant. Ils insistent ainsi sur la nécessité de mettre en place des activités pédagogiques permettant de distinguer les ressemblances bénéfiques pour la compréhension de celles pouvant induire en erreur. Cette étude met en évidence le rôle central des stratégies linguistiques, axées sur la reconnaissance morphophonologique des mots, mais révèle aussi l'importance d'un encadrement métacognitif permettant à l'apprenant de questionner ses interprétations. Cependant, elle ne recueille pas directement les perceptions des participants sur l'utilité des ressemblances lexicales, d'où l'intérêt d'un développement métacognitif explicite. Du point de vue de la typologie (2.3), cette étude illustre surtout

des stratégies cognitives, comme le repérage orthographique/phonologique des cognats. Elle appelle aussi un encadrement métacognitif pour limiter les effets des faux amis. On notera toutefois que la modalité est écrite (traduction des phrases), ce qui diffère du contexte oral visé par la présente recherche: la transférabilité aux tâches d'écoute s'envisage donc avec prudence.

Une autre étude fondatrice est celle de Jamet (2003), qui a analysé les mécanismes de compréhension orale dans un contexte d'IC entre langues romanes. L'auteure a mené une recherche auprès de 32 étudiants italophones adultes, répartis selon leur niveau de français (A2/ B1), et soumis à diverses tâches d'écoute en français (extraits radiophoniques, dialogues, entretiens). Contrairement à notre étude, qui porte sur des participants n'ayant jamais, ou peu, étudié le français, les participants de Jamet (2003) avaient déjà acquis une compétence formelle dans cette langue. Les données ont été recueillies à l'aide de restitutions orales, questionnaires de compréhension, et transcriptions guidées. L'étude visait à comprendre comment les apprenants identifient les mots à l'oral, en se fondant sur la transparence lexicale, phonétique et prosodique, et sur leur capacité à segmenter le flux de parole. Les résultats montrent que les mots transparents, notamment ceux placés en début d'énoncé ou porteurs d'un accent prosodique, sont plus facilement reconnus. En revanche, les faux amis auditifs entraînent des erreurs fréquentes, et certains mots, bien que transparents sur le plan graphique, échappent à la reconnaissance lorsqu'ils sont noyés dans un discours fluide. Jamet (2003) conclut que la réussite en IC orale dépend d'une combinaison de facteurs linguistiques (comme la transparence phonologique et morphologique), perceptifs (débit, intonation), et cognitifs (capacité à formuler des hypothèses), et insiste sur le potentiel pédagogique de la compréhension orale en IC, à condition d'un accompagnement adapté. Cette étude mobilise donc explicitement des stratégies linguistiques (transparence phonologique et prosodique) et des stratégies cognitives (formulation d'hypothèses, segmentation de l'énoncé). Par ailleurs, les tâches de justification orale et de transcription suggèrent une certaine conscience métacognitive, bien que celle-ci ne soit pas systématique. L'auteur fait état de commentaires d'apprenants sur les difficultés rencontrées, ce qui constitue une trace partielle de perception de l'efficacité des stratégies utilisées. Typologiquement (2.3), les résultats relèvent de stratégies linguistiques (transparence phonologique/prosodique), de stratégies cognitives (inférences, segmentation) et suggèrent des indices métacognitifs (commentaires d'apprenants sur leurs démarches), sans investigation systématique de l'utilité perçue.

Enfin, dans une publication ultérieure, Jamet (2016) a analysé la reconnaissance de mots isolés à l'oral dans un contexte d'IC entre langues romanes, notamment entre le français, l'italien, l'espagnol et le

portugais. Bien que cette étude soit de nature plus théorique, elle repose sur l'analyse de corpus issus de situations réelles d'écoute, tels que des enregistrements authentiques de cours de langue et d'activités pédagogiques en contexte universitaire. Les apprenants concernés sont des adultes plurilingues inscrits à des formations en langues romanes, principalement de niveau A2 à B2. Jamet (2016) y distingue plusieurs types de mots selon leur degré de transparence (forte, moyenne, faible), et met en évidence divers facteurs influençant leur reconnaissance. Parmi ceux-ci, la phonétique de surface, c'est-à-dire les caractéristiques prosodiques, rythmiques et segmentales du mot tel qu'il est perçu à l'oral, joue un rôle crucial. Comme le suggère Jamet (2016), cette phonétique de surface conditionne la reconnaissance orale de mots transparents, en interaction avec d'autres indices contextuels. L'auteur illustre aussi l'impact des similitudes morphologiques (p.ex., la présence de préfixes ou suffixes communs (comme *inter-* ou *-tion*), entre langues apparentées, qui facilitent les inférences lexicales. Ces éléments contribuent à une meilleure segmentation du discours et à l'activation de stratégies linguistiques (reconnaissance morphophonologique), de stratégies cognitives (inférences contextuelles) et de conditions perceptives (telles que le débit de parole ou l'accentuation) qui influencent directement la réussite de la reconnaissance à l'oral. L'absence de verbalisation des participants ne permet toutefois pas de documenter l'utilité perçue de ces stratégies. Cette contribution confirme l'articulation entre indices linguistiques (morphologie, prosodie), traitements cognitifs (inférences guidées par la « phonétique de surface ») et conditions perceptives (débit, accentuation) déterminantes pour la reconnaissance à l'oral.

Ces études convergent vers l'idée que la transparence lexicale constitue une aide précieuse dans l'IC, mais que sa mobilisation effective dépend d'un ensemble de facteurs cognitifs, linguistiques et pragmatiques. En ce sens, elles illustrent bien l'articulation entre stratégies linguistiques, stratégies cognitives et, dans certains cas, stratégies métacognitives, telles que définies dans la section 2.3.3. Dans le cadre de la présente recherche, ces résultats éclairent l'analyse des stratégies utilisées par les participants pour accéder au sens d'un document audio en français, en s'appuyant sur les ressemblances perçues avec l'anglais, conformément à la tripartition analytique / métacognitive / affectivo-cognitive retenue en 2.3.

Il est à noter que les études recensées dans cette section ne décrivent pas de stratégies proprement affectives en lien avec la transparence lexicale ou avec des stratégies cognitives comme la reconnaissance de ressemblances interlinguistiques. Cette absence s'explique par le fait que ces travaux se concentrent principalement sur des stratégies linguistiques, cognitives ou, dans certains cas, métacognitives, sans aborder la dimension affective.

2.4.2 Études sur l'usage de la langue-pont dans l'intercompréhension

Plusieurs études ont mis en évidence le rôle stratégique que peut jouer une langue-pont dans les dispositifs d'IC, notamment lorsqu'elle est mobilisée pour formuler des hypothèses, valider du sens ou réfléchir collectivement à la compréhension d'un message dans une langue non apprise. Cette langue est souvent une L2 partagée (comme l'anglais) ou une langue institutionnelle dominante dans le groupe. Toutefois, les effets de cette médiation dépendent fortement des conditions pédagogiques et du type d'interaction.

Dans une étude qualitative, Melo-Pfeifer (2014) a analysé les pratiques métalangagières de participants adultes plurilingues (enseignants et étudiants de six pays) engagés dans un dispositif de télécollaboration utilisant le manuel *Euromania*. L'objectif était de décrire comment les participants utilisent une langue-pont (l'anglais) pour faciliter la compréhension de textes en langues romanes (portugais, espagnol, italien et français). L'étude portait sur des interactions écrites asynchrones à propos des textes lus en IC, sur une plateforme de formation à distance. L'analyse a montré que l'anglais servait à formuler des métaconnaissances, c'est-à-dire des énoncés dans lesquels les participants réfléchissent explicitement à leur propre fonctionnement linguistique ou à leurs connaissances interlinguistiques (comparaisons entre langues, interprétations des formes lexicales, explication des processus de compréhension). Cette langue-pont servait également à expliciter les stratégies de comparaison linguistique, qui incluent la formulation d'hypothèses interlinguistiques, l'explicitation de correspondances lexicales ou morphosyntaxiques, ainsi que le recours à un métalangage plurilingue pour analyser les similitudes entre les langues, et à soutenir la compréhension collective. L'auteure souligne que l'usage de la langue-pont renforce les capacités réflexives des participants et favorise l'émergence d'un métalangage plurilingue, mais que son efficacité dépend d'un encadrement pédagogique explicite pour éviter un recentrage excessif sur cette langue au détriment des langues cibles. Au regard de la typologie (2.3), l'anglais comme langue-pont soutient ici des stratégies métacognitives (explication des démarches, métalangage) et des stratégies de régulation (coopération, co-régulation), en complément de stratégies cognitives (formulation/vérification d'hypothèses).

Dans un contexte différent, Bernier (2005) a étudié les interactions plurilingues dans des forums électroniques liés à la plateforme *Galanet*, en analysant les moyens utilisés pour rendre les messages compréhensibles dans une logique d'IC. L'échantillon était composé de deux groupes équivalents de dix apprenants, soit dix francophones apprenant l'espagnol et dix hispanophones apprenant le français. Tous

les participants étaient des adultes ou de jeunes adultes ayant un niveau de scolarité préuniversitaire ou universitaire. La plupart étaient inscrits dans des écoles de langues reconnue au Québec. Les participants avaient un niveau intermédiaire dans la langue cible (français ou espagnol) selon les classements faits par les écoles, généralement sur la base de tests. Cette configuration diffère de la présente recherche, qui cible des participants n'ayant jamais étudié formellement la langue cible (le français), et dont le niveau de compréhension initial est minimal, ce qui modifie les conditions d'activation des stratégies d'IC. L'étude visait à identifier les techniques d'ajustement communicationnel, c'est-à-dire les procédés mis en œuvre par les interactants pour s'adapter aux obstacles langagiers et rendre leurs messages accessibles à des interlocuteurs de langues différentes. Plus précisément, l'étude s'est intéressée au rôle joué par des éléments visuels (p. ex., les émoticônes ou la mise en forme typographique) et langagiers (comme les reformulations, les traductions partielles ou les insertions de mots issus d'une langue tierce partagée). Ces techniques permettaient au lecteur de mieux interpréter un message même partiellement compris sur le plan linguistique. Bien que Bernier (2005) parle de techniques, plusieurs de ces procédés peuvent être interprétés comme de véritables stratégies, au sens défini dans la section 2.3.3. En effet, la reformulation explicative, le recours à une langue-pont pour valider une hypothèse de sens ou encore la traduction ciblée de certains segments témoignent d'une mobilisation consciente du répertoire plurilingue, typique des stratégies d'exploitation affectivo-cognitive. De plus, l'usage réfléchi de ressources visuelles pour appuyer l'intention communicative peut également relever de stratégies métacognitives, dans la mesure où il s'agit de guider activement la réception du message par les interlocuteurs plurilingues susceptibles de rencontrer des obstacles dans la compréhension du message. Bernier (2005) conclut que ces pratiques illustrent une co-construction interactive de la compréhension, où le visuel et le plurilingue jouent un rôle complémentaire. Ces procédés s'apparentent à des stratégies de régulation ayant surgi dans un contexte interactif (ajustement interactionnel, soutien à la compréhension de l'autre), articulées à des stratégies métacognitives (guidage de la réception par des indices visuels/linguistiques) et cognitives (reformulation, traduction ciblée).

Enfin, Araujo et Sá (2019) a mené une étude contrastive comparant deux expériences d'IC en milieu éducatif. La première impliquait l'utilisation de la plateforme *Galanet*, dans un dispositif de télécollaboration plurilingue impliquant des étudiants et enseignants de différentes institutions européennes. Les participants interagissaient en ligne autour de textes en langues romanes (français, espagnol, portugais et italien), en mobilisant leur répertoire plurilingue pour se comprendre mutuellement. Bien que la langue-pont, souvent l'anglais, soit parfois utilisée, les échanges étaient peu encadrés sur le

plan pédagogique, ce qui limitait l'émergence de stratégies réflexives ou de métalangage explicite. En revanche, la seconde expérience se déroulait dans le cadre d'un cours de portugais langue étrangère offert en modalité semi-présentielle. Dans ce contexte plus structuré, les tâches d'IC étaient accompagnées d'un guidage pédagogique explicite, incluant des moments de réflexion collective et un travail sur les ressemblances interlinguistiques. L'anglais y était mobilisé comme langue-pont dans une logique de médiation métalinguistique, au service de la compréhension collective. L'étude visait à comprendre comment la langue-pont est mobilisée dans des tâches collectives d'IC, et à quelles conditions elle soutient le développement de compétences de compréhension plurilingue. L'auteur conclut que les dispositifs d'IC les plus efficaces sont ceux qui encouragent une co-construction du sens entre participants, fondée sur un guidage pédagogique explicite et un dialogue métalinguistique soutenu. L'usage de la langue-pont, notamment l'anglais, peut ainsi devenir un outil de médiation au service de l'élaboration collective de sens, à condition qu'il soit intégré dans une démarche réflexive sur les rôles des langues mobilisées. La configuration pédagogique structurée favorise l'émergence de stratégies métacognitives (explicitation, évaluation collective) et affectives (co-construction, climat de sécurité), l'anglais-pont jouant un rôle de médiation métalinguistique plutôt que de substitution.

Ces recherches confirment que la langue-pont, loin de constituer un simple code de secours, peut devenir un levier de régulation (métacognitif) et de co-construction (socio-affectif) au service des stratégies cognitives d'interprétation; son potentiel didactique dépend toutefois d'un encadrement explicite et d'une alternance raisonnée des langues mobilisées.

2.4.3 Niveaux de compétence en intercompréhension réceptive

Le projet européen EVAL-IC (Évaluation des compétences d'intercompréhension en langues romanes) a élaboré une échelle structurée en six niveaux de compétence, groupée en trois catégories : basique (niveaux 1-2), avancé (3-4), et expert (5-6). Ces descripteurs, conçus pour les activités de réception, d'interaction et d'interproduction dans des langues romanes, permettent une observation fine des performances dans des contextes didactiques plurilingues variés.

Chaque niveau décrit des comportements précis des apprenants confrontés à des langues apparentées, indépendamment du fait qu'elles aient été formellement étudiées ou non. À noter que ces comportements se réfèrent à des manifestations concrètes de la compréhension, et non à des stratégies explicitées :

- Niveaux basiques (1 et 2) : reconnaissance de mots isolés, repérage intuitif de ressemblances lexicales, compréhension de quelques indices explicites (p. ex., un mot transparent accentué, un geste, une image associée)
- Niveaux avancés (3 et 4) : construction du sens global à partir d'indices partiels; formulation / vérification d'hypothèses; mobilisation du répertoire plurilingue.
- Niveaux experts (5 et 6) : anticipation du sens, capacité à être conscient et à expliquer ses stratégies et à reconstruire un message complexe à partir d'indices linguistiques et contextuels.

Dans le contexte de cette recherche, bien que les instruments aient pu sembler s'inscrire dans une logique de reconnaissance élémentaire (niveau 1 ou 2), l'analyse des tâches révèle que les compétences sollicitées s'enracinent en grande partie au niveau avancé (niveau 3). Ce niveau se caractérise par une compréhension globale construite à partir d'indices partiels, une activation consciente de ressemblances interlinguistiques, ainsi qu'une mobilisation des connaissances linguistiques de l'anglais comme langue-pont. Ces dimensions sont cohérentes avec les caractéristiques centrales du niveau 3 selon EVAL-IC.

Le site officiel du projet précise d'ailleurs que la grille a été conçue pour « permettre une observation plus fine des performances en IC dans des situations didactiques variées, tout en s'appuyant sur des critères communs » (EVAL-IC, s.d.). Bien que l'évaluation formelle de l'IC orale nécessite un ajustement spécifique aux enjeux de la réception sonore, comme le souligne Jamet (2005), l'échelle EVAL-IC demeure un outil précieux pour penser l'apprentissage de l'IC comme un continuum gradué. Dans ce cadre, l'échelle EVAL-IC n'est pas employée comme instrument d'évaluation sommative, mais comme référentiel descriptif aligné sur la typologie de stratégies détaillée en 2.3.

Ainsi, les descripteurs du projet EVAL-IC offrent un point de repère pour interpréter les tâches proposées et les comportements observés dans cette étude. En les mobilisant, il devient possible d'établir des correspondances entre les niveaux de compétence décrits dans la littérature et les manifestations empiriques des stratégies d'IC mobilisées par les participants. Dans cette démarche, lesdits niveaux n'ont pas été appliqués comme grille d'évaluation formelle, mais ont inspiré la conception des tâches des tests et ont servi de cadre de référence pour l'analyse des données. Ce choix découle de l'absence d'outils spécifiquement conçus pour l'IC orale impliquant l'anglais, et s'appuie sur la pertinence des critères proposés par EVAL-IC pour décrire les compétences mobilisées en situation de réception plurilingue. Cette mise en relation contribuera à éclairer l'analyse des résultats, en particulier en ce qui concerne la mobilisation de ressources linguistiques en situation de réception orale.

2.5 Questions de recherche

Les concepts théoriques et les études empiriques recensés dans ce chapitre ont permis de cerner les stratégies et ressources clés de l'IC réceptive à l'oral, notamment la reconnaissance de mots transparents, la mobilisation stratégique des ressemblances interlinguistiques, et le rôle médiateur d'une langue-pont. Ce positionnement se distingue des approches dominantes en IC, qui ont davantage exploré la compréhension écrite, et cherche ainsi à combler un angle encore peu traité dans la littérature (Jamet, 2005; Caddéo et Jamet, 2013). Ces éléments, articulés au cadre théorique de la compréhension orale et de l'autorégulation, ont orienté la construction des instruments de collecte et guidé l'analyse des données.

Dans cette perspective, et en lien avec les deux objectifs de l'étude exposés précédemment, la recherche s'appuie sur les questions suivantes :

QR1 : Dans quelle mesure un entraînement court en intercompréhension réceptive, centré sur la reconnaissance de ressemblances lexicales entre l'anglais et le français, peut-il favoriser la compréhension orale globale d'un document audio en français chez des apprenants adultes ayant peu ou pas étudié formellement cette langue ?

QR2 : Quelles stratégies de compréhension orale du français les participants mobilisent-ils pendant un entraînement en intercompréhension réceptive, et comment perçoivent-ils l'utilité de ces stratégies pour comprendre le français ?

Ces deux questions traduisent la double visée de cette recherche : explorer les effets potentiels d'une formation à l'IC réceptive sur la construction du sens à l'oral, et décrire les stratégies de compréhension ainsi que les perceptions métacognitives associées à leur utilisation. Elles établissent ainsi le lien entre les fondements théoriques présentés dans ce chapitre et la méthodologie décrite au chapitre 3.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie adoptée pour répondre aux deux questions de recherche. Il est structuré en huit sections qui concernent le type de recherche (3.1), les ajustements méthodologiques réalisés (3.2), les participants à l'étude (3.3), le traitement mis en place (3.4), les instruments de collecte utilisés (3.5), les méthodes d'analyse des données (3.6), les considérations éthiques (3.7) et l'échéancier du projet (3.8).

3.1 Type de recherche

Afin de répondre aux deux questions de recherche (voir section 2.5), cette étude adopte un devis exploratoire à méthode mixte (Fortin et Gagnon, 2022). Ce choix méthodologique s'explique par le caractère innovant du dispositif didactique mis à l'essai, le nombre restreint de participants et la volonté de décrire des tendances plutôt que d'établir des relations causales généralisables.

Le volet quantitatif (prétest et posttest) vise à observer dans quelle mesure un entraînement court en IC réceptive peut favoriser la compréhension orale globale en français (QR1). Le volet qualitatif (entrevues semi-dirigées) permet de décrire les stratégies de compréhension mobilisées par les participants et leurs perceptions de l'utilité de ces stratégies (QR2).

Ce devis mixte favorise ainsi une compréhension plus fine des processus de construction du sens en contexte d'IC réceptive, tout en tenant compte de la complexité du phénomène étudié. Le caractère exploratoire de la recherche découle autant de l'originalité de l'objet étudié que des ajustements méthodologiques effectués en cours de route, présentés dans les sections suivantes.

3.2 Ajustements méthodologiques

Initialement, cette recherche avait été conçue comme une étude quasi-expérimentale comprenant deux groupes distincts (expérimental et contrôle) de 20 participants chacun. Ce dispositif devait permettre d'évaluer les effets d'un entraînement en IC réceptive en comparant les performances d'un groupe ayant reçu le traitement avec celles d'un groupe témoin. Cependant, des contraintes importantes sont survenues au moment du recrutement.

En effet, malgré des démarches de recrutement variées et soutenues, incluant la diffusion d’affiches dans une école de langues à Montréal (Annexe C), l’envoi de courriels à des professeurs d’universités anglophones à Montréal (Annexe A) et la mobilisation de réseaux personnels et professionnels, il a été difficile de rassembler le nombre de participants souhaité. Quatre personnes ont été recrutées à l’automne 2024 et deux autres à l’hiver 2025, rendant impossible la constitution d’un groupe contrôle. Cette contrainte logistique a conduit à repenser la méthodologie de manière à préserver la cohérence du projet.

Le devis initial a ainsi été réorienté vers un devis exploratoire à méthode mixte. Ce choix s’appuie sur les principes définis par Fortin et Gagnon (2022), selon lesquels les recherches à méthodes mixtes visent une compréhension plus riche du phénomène étudié en combinant les forces des approches quantitatives et qualitatives, sans viser la généralisation des résultats. Comme le rappellent les auteurs, l’intégration des deux types de données permet de confronter les régularités mesurées à l’expérience vécue et aux perceptions exprimées, ce qui correspond aux objectifs de la présente recherche.

Cette réorientation rejoint également les recommandations de Paillé et Mucchielli (2021), qui soulignent l’importance d’adopter des démarches qualitatives ouvertes et réflexives particulièrement adaptées aux contextes exploratoires en sciences humaines et sociales. Selon eux, ces démarches permettent de saisir la complexité des phénomènes étudiés et de valoriser la subjectivité comme une ressource analytique.

Ces ajustements, bien qu’imposés par les contraintes de recrutement, ont permis de maintenir la cohérence entre les objectifs, les questions de recherche et les instruments de collecte. Le passage à un devis exploratoire a permis de documenter de manière complémentaire les effets potentiels d’un entraînement en IC réceptive, ainsi que de décrire les stratégies de compréhension orale mobilisées par les participants et leurs perceptions de l’utilité de ces stratégies pour comprendre le français.

3.3 Participants

Cette section présente les caractéristiques des participants retenus pour cette étude et décrit le processus de sélection et de recrutement. Ces éléments permettent de situer le contexte méthodologique et de comprendre le profil linguistique et sociodémographique des personnes ayant pris part à l’expérience.

3.3.1 Critères de sélection des participants

La sélection des participants s'est fondée sur des critères précis afin d'assurer la pertinence méthodologique de l'étude.

Critères d'inclusion

Les participants devaient être âgés de 18 ans ou plus, être inscrits à un cours d'anglais de niveau fin débutant (*Beginner 4*) ou intermédiaire dans l'école de langues participante, n'avoir jamais étudié le français de manière formelle et être disponibles pour assister aux trois séances du traitement.

Critère d'exclusion

Les personnes ayant déclaré une connaissance préalable d'une autre langue romane (espagnol, italien, portugais, etc.) ont été exclues afin de limiter l'effet potentiel de transferts linguistiques. Les participants ayant déjà suivi un cours de français ou ayant une exposition intensive à la langue (familiale, professionnelle) n'ont pas été retenus.

Bien que ces critères aient guidé le recrutement, certains n'ont pu être strictement respectés en raison du faible nombre de participants disponibles répondant à l'ensemble des conditions. Ainsi, trois des six participants ont mentionné avoir eu une brève exposition antérieure au français (environ un an), sans que cela corresponde à un apprentissage soutenu ou avancé. Il ne s'agissait donc pas d'un apprentissage formel soutenu, mais plutôt d'une exposition ponctuelle ou d'un cours de courte durée, sans progression continue ni développement significatif des compétences orales. Ces profils ont été conservés, car leur expérience demeurait limitée et ne permettait pas d'envisager une compréhension aisée du français à l'oral. Leur inclusion a été jugée pertinente afin de maintenir la viabilité du projet et de préserver la diversité linguistique du corpus, tout en respectant la visée exploratoire de l'étude.

3.3.2 Recrutement

Le recrutement des participants s'est réalisé dans une école de langues privée à Montréal, entre les mois de septembre 2024 et avril 2025, auprès d'apprenants inscrits à des cours d'anglais de niveau fin débutant (*Beginner 4*) et intermédiaire. Avant le lancement officiel du recrutement, deux essais de pilotage ont été

réalisés afin de tester le questionnaire et les outils prévus. Le déroulement de ces pilotes et les ajustements apportés seront détaillés dans la section consacrée au traitement (3.4).

L'appel à participation a été lancé en collaboration avec les responsables pédagogiques de l'établissement, à l'aide des affiches contenant une brève description de la recherche, ses objectifs, ainsi qu'un code QR redirigeant vers le questionnaire sociodémographique à compléter en ligne (voir Annexe C).

Au total, 27 personnes ont répondu au questionnaire. Toutefois, après application des critères de sélection (3.3.1), plusieurs d'entre elles n'ont pas été retenues. Ce processus a aussi exclu les personnes qui n'avaient pas indiqué une adresse courriel valide, le courriel étant le seul moyen prévu pour organiser et confirmer les séances. À l'issue de cette sélection, un échantillon final de six participants a été constitué et réparti en deux vagues selon leur ordre d'inscription au formulaire, lequel faisait office d'inscription à l'expérience qui fait l'objet de cette étude.

À noter qu'un participant inscrit au niveau *Advanced* a été retenu, et ce même si sa compétence en anglais était plus élevée que celle visée initialement dans les critères d'inclusion. Il a été jugé que cela lui permettait néanmoins de participer de manière pertinente à l'étude. Par ailleurs, son profil correspondait aux autres critères de sélection.

Le nombre restreint de participants (n=6) résulte des critères de sélection établis et des contraintes liées au recrutement. Bien que ces critères aient guidé la démarche, certains ont dû être assouplis, notamment en ce qui concerne l'exposition préalable au français ou le niveau d'anglais, afin de maintenir la faisabilité du projet. Ce faible effectif, bien que limitant la portée des généralisations, demeure cohérent avec la nature exploratoire de l'étude, qui vise à dégager des observations qualitatives plutôt qu'à produire des résultats statistiquement représentatifs.

3.3.3 Caractéristiques des participants

Les six participants retenus pour cette étude présentent des profils variés sur les plans sociodémographique et linguistique. Ces informations ont été recueillies au moyen du questionnaire sociodémographique administré en ligne avant le début de l'expérience (voir Annexe D). Afin de garantir la confidentialité, chaque participant a été identifié par une lettre (A à F).

Âge et genre

Les participants sont âgés de 22 à 52 ans, avec une moyenne d'âge de 29,5 ans et un écart-type de 11,5 ans. Trois participants (33,3%) se sont identifiés comme hommes et quatre (66,7%) comme femmes. Aucune des autres options proposées dans le questionnaire (« *non-binary* » et « *prefer not to answer* ») n'a été sélectionnée.

Répertoire linguistique

Les langues maternelles déclarées par les participants sont les suivantes : japonais (n=22 ; 33,3%), chinois (n=1 ; 16,7%), coréen (n=1 ; 16,7%) persan (n=1 ; 16,7%) et turc (n=1 ; 16,7%). Aucun participant n'a signalé parler d'autres langues que l'anglais et sa langue maternelle.

Niveau d'anglais

Le niveau d'anglais des participants a été évalué selon deux indicateurs :

- Leur niveau d'inscription à l'école de langues au moment de remplir le questionnaire : *Beginner 4* (n=4 ; 66,7%), *Intermediate 3* (n=1 ; 16,7%) et *Advanced* (n=1 ; 16,7%).
- Leur autoévaluation dans le questionnaire : deux participants (33,3%) se considèrent débutants, deux (33,3%) élémentaires, un (16,7%) intermédiaire et un (16,7%) fluent. Ces catégories sont celles proposées dans le formulaire et reflètent l'autoévaluation des participants.

Niveau et exposition au français

Les participants ont également autoévalué leur niveau de français en choisissant parmi les options proposées (*Beginner*, *Elementary*, *Intermediate*, *Fluent*). Tous se sont identifiés comme débutants. Il est important de préciser que la distinction entre *Beginner* et *Elementary* dans le questionnaire n'était pas définie par des critères objectifs et reflète une perception subjective des participants. Dans ce contexte, *Beginner* correspond généralement à un niveau de découverte, tandis que *Elementary* traduit un stade légèrement plus avancé où quelques connaissances préalables sont présentes.

En parallèle, une question distincte leur permettait d'indiquer s'ils avaient déjà été exposés au français, même de façon informelle. Trois participants (50%) ont déclaré n'avoir jamais été exposés au français auparavant. Les trois autres (50%) ont mentionné une exposition moyenne d'environ un an :

- Le participant D a rapporté une année d'exposition au français dans un cadre universitaire.
- Le participant A a indiqué avoir étudié le français environ un an dans son pays d'origine et avoir eu des interactions en français au Canada.
- Le participant E a mentionné une année d'apprentissage centrée sur la grammaire.

Le questionnaire ne permettait toutefois pas de distinguer systématiquement entre exposition formelle et informelle, ce qui constitue une limite à considérer pour l'interprétation des données.

Le tableau suivant présente une synthèse des caractéristiques des participants.

Tableau 3.1 Caractéristiques démographiques et linguistiques des participants

Participant	Âge	Genre	Langue maternelle	Niveau d'anglais (cours)	Niveau d'anglais (autoéval.)	Niveau de français (autoéval.)	Exposition au français
A	22	Femme	Japonais	Beginner 4	Débutant	Beginner	1 an
B	52	Femme	Chinois	Beginner 4	Élémentaire	Beginner	Aucune
C	24	Homme	Coréen	Intermediate 3	Intermédiaire	Beginner	Aucune
D	26	Femme	Persan (Farsi)	Beginner 4	Élémentaire	Beginner	1 an (cadre universitaire)
E	22	Homme	Japonais	Advanced	Fluent	Beginner	1 an (grammaire)
F	31	Femme	Turc	Beginner 4	Débutant	Beginner	Aucune

Note : Les catégories « *Beginner* », « *Elementary* », « *Intermediate* » et « *Fluent* » reflètent l'autoévaluation des participants, telle que proposée dans le questionnaire sociodémographique, et ne correspondent pas nécessairement à une échelle de compétence externe normalisée.

Enfin, la diversité des répertoires linguistiques, composés de langues maternelles non romanes et d'un anglais additionnel commun, constitue un aspect central de cette étude. Elle permet d'observer non seulement comment l'anglais, agissant comme langue-pont, est mobilisé par les participants pour interpréter le français oral, mais aussi comment certaines L1 peuvent ponctuellement intervenir dans la mise en relation interlinguistique (voir 4.2).

3.4 Traitement

Cette section décrit le traitement pédagogique mis en place dans le cadre de cette recherche. Elle présente d'abord les principes généraux qui ont guidé sa conception, puis la démarche de validation qui a permis d'en garantir la pertinence didactique et la faisabilité. Enfin, elle détaille le déroulement des séances proposées aux participants.

3.4.1 Présentation générale du traitement

Le traitement pédagogique mis en place dans le cadre de cette recherche visait à entraîner les participants à mobiliser la reconnaissance des ressemblances lexicales entre l'anglais et le français pour faciliter la compréhension orale et la construction du sens global d'un document audio en français. Cette approche s'appuie sur le concept d'IC réceptive (Caddéo et Jamet, 2013) et sur les descripteurs des niveaux 1 à 3 d'EVAL-IC (s.d.), qui mettent l'accent sur l'identification des mots transparents et des correspondances phonologiques entre langues apparentées.

Le traitement s'est déroulé en trois séances d'une durée approximative de 30 minutes chacune. Il a été conçu pour combiner une phase de sensibilisation, des activités d'écoute segmentée et une phase de consolidation au cours de laquelle les participants étaient amenés à produire une synthèse écrite de ce qu'ils avaient compris. Les documents audio utilisés provenaient de vidéos authentiques issues de la chaîne *Easy French* sur YouTube, sélectionnés en raison de leur pertinence lexicale et de leur niveau de langue accessible. Le chercheur accompagnait les participants durant les séances en leur fournissant des consignes et des rétroactions lorsque nécessaire.

Cette démarche était conçue pour amener les participants à mobiliser diverses stratégies de compréhension adaptées à un contexte où le français n'avait jamais été étudié formellement. En raison du faible nombre de participants, l'intervention a été menée selon un format exploratoire sans groupe contrôle.

3.4.2 Validation du traitement proposé

Afin de valider la pertinence didactique et la rigueur scientifique du traitement pédagogique, plusieurs étapes de consultation et de mise à l'essai ont été réalisées avant l'intervention auprès des participants.

Consultations méthodologiques

Le traitement a d'abord été présenté à des enseignants de français de l'école de langues où l'étude a été menée, ainsi qu'à des experts en didactique des langues de l'UQAM. Ces consultations ont permis de recueillir des retours sur la cohérence pédagogique de la séquence, la pertinence des documents audio choisis et l'adéquation des consignes avec le profil des participants visés.

Essais pilotes

Un essai pilote a été réalisé auprès de 12 apprenants inscrits à un cours de français de niveau *Débutant 1* (typologie propre à l'école participante) dans l'établissement. Il s'agissait d'un groupe-classe réel composé d'apprenants aux profils linguistiques variés, dont certains parlaient des langues romanes (espagnol, portugais), tandis que d'autres étaient locuteurs du mandarin ou du japonais. Le niveau d'anglais variait également, allant de B1 (selon le CECR) à un niveau avancé, certains participants occupant des rôles professionnels en anglais. Bien que ce groupe ne corresponde pas au profil ciblé pour l'étude principale, sa disponibilité immédiate a permis de recueillir des rétroactions rapides sur la clarté des consignes. Ces essais ont permis d'observer la dynamique des activités et d'ajuster la progression de la séquence, notamment en simplifiant certaines consignes pour favoriser leur compréhension.

Le traitement et les instruments (tests et questionnaire) ont aussi été testés de manière informelle avec des membres de l'entourage personnel du chercheur afin d'évaluer leur clarté et leur faisabilité. Ces ajustements préalables ont permis d'optimiser la mise en œuvre pratique auprès des participants de l'étude.

Ajustements réalisés

À la suite de ces étapes de validation, plusieurs ajustements ont été apportés :

- La progression des activités a été réorganisée pour permettre une montée en complexité plus progressive. Par exemple, des exercices de reconnaissance lexicale initialement placés en fin de séance ont été déplacés après l'étape de sensibilisation pour favoriser une prise de confiance des participants dès les premières minutes.
- La formulation de certaines questions a été simplifiée afin d'éviter toute ambiguïté. Ainsi, des consignes initialement formulées en anglais académique ont été reformulées avec un vocabulaire plus accessible, en tenant compte du niveau d'anglais des participants (par exemple « *Justify your answer using examples from the audio* » est devenu « *Explain your answer and give one example from what you heard* »). Ces ajustements ont également été réalisés à l'oral, lorsque le chercheur constatait des difficultés de compréhension chez les participants, afin de rendre les consignes plus claires sans altérer la nature des activités.
- Les documents audio ont également été ajustés : certaines sections jugées trop rapides ou comportant des énoncés complexes ont été écartées au profit de passages plus courts et contenant davantage de mots transparents en français.

Ces ajustements visaient à optimiser l'équilibre entre la faisabilité des activités et l'exigence cognitive, en adéquation avec les objectifs de l'intervention exploratoire.

3.4.3 Déroutement du traitement

Le traitement pédagogique comprenait trois séances individuelles d'environ 30 minutes chacune. Ces séances visaient à familiariser les participants avec la reconnaissance des ressemblances lexicales entre l'anglais et le français et à leur permettre de mobiliser ces stratégies pour comprendre un document audio en français. Chacune des trois séances a suivi la même structure, organisée en trois étapes principales : (1) sensibilisation et première écoute, (2) écoute segmentée et exercices ciblés, et (3) consolidation et production. Cette constance dans la progression visait à permettre aux participants d'adopter progressivement les stratégies d'IC réceptive présentées. Seuls les documents audio et les questions associées variaient d'une séance à l'autre, en fonction des objectifs spécifiques de chaque extrait.

Étape 1 : Sensibilisation et première écoute

Chaque séance débutait par une phase de sensibilisation, durant laquelle le chercheur posait des questions générales pour contextualiser le thème du document audio qui allait être écouté. Cette étape permettait d'activer les connaissances préalables des participants et de faciliter leur engagement avec le contenu. Les

participants étaient ensuite invités à effectuer une première écoute intégrale du document audio, sans consigne particulière, afin de se concentrer sur la compréhension globale.

Étape 2 : Écoute segmentée et exercices ciblés

La deuxième étape consistait en une écoute segmentée du document audio, visant à guider progressivement la compréhension et à renforcer l'identification de mots transparents. Parmi les activités figuraient :

- Repérage des ressemblances lexicales en contexte : les participants écoutaient un court extrait du document et devaient repérer un mot ou une expression ressemblant à son équivalent en anglais, en tenant compte du contexte d'énonciation. Cette activité visait à encourager une attention au sens global tout en mobilisant leur répertoire plurilingue.
- Une dictée de mots en français : les participants devaient écouter une série de mots extraits de l'audio et les transcrire en anglais dans un tableau. Cette activité avait pour objectif de développer la reconnaissance lexicale hors contexte et d'encourager les participants à établir des correspondances interlinguistiques.
- Vrai ou faux : les participants devaient indiquer si certaines affirmations en anglais, basées sur le contenu de l'audio, étaient vraies ou fausses. Cette activité visait à entraîner le repérage d'informations littérales et à affiner la compréhension globale du document.

Le chercheur accompagnait les participants tout au long des activités, reformulant les consignes lorsque nécessaire et soutenant leur démarche d'analyse. Les consignes étaient données à l'oral par le chercheur, et projetées à l'écran lorsque nécessaire (p. ex., pour montrer les choix multiples de quelques questions, voir Annexe F), afin de soutenir la compréhension des activités proposées pendant le traitement.

Étape 3 : Consolidation et production

Enfin, une phase de consolidation a permis aux participants de réécouter le document audio dans son intégralité. Ils devaient ensuite produire une synthèse écrite en anglais, résumant le contenu compris grâce aux stratégies d'IC mises en œuvre. Cette étape était destinée à solliciter les stratégies travaillées au cours des deux premières étapes. L'étudiant-chercheur veillait à clarifier les consignes et à soutenir les participants dans leur démarche, tout en favorisant une autonomie croissante.

3.4.4 Rôle de l'étudiant-chercheur

Dans le cadre de cette recherche l'étudiant-chercheur a assumé un double rôle : celui d'animateur du traitement et celui d'enquêteur responsable de la collecte des données qualitatives. L'étudiant-chercheur a également administré le prétest et le posttest, ce qui lui conférait un rôle direct dans la collecte des données quantitatives. Ce choix, lié à la taille réduite de l'échantillon et à la structure du dispositif, a permis d'assurer l'uniformité des consignes et le bon déroulement des séances, tout en représentant une limite inhérente à ce type de protocole. Cette posture s'explique donc par la nature exploratoire du projet et par la taille restreinte de l'échantillon, qui rendaient difficile la délégation de l'animation à une tierce personne.

Cette configuration méthodologique s'inscrit dans une approche qualitative menée selon une logique de proximité avec les participants, où les interactions sont observées dans des conditions naturelles plutôt qu'artificielles (Paillé, 2007, cité dans Paillé et Mucchielli, 2021). Cette proximité, caractéristique de la recherche qualitative interprétative, favorise la compréhension du vécu des participants et la saisie des processus de construction du sens, tout en exigeant une vigilance particulière concernant la subjectivité du chercheur.

Toutefois, le fait que l'étudiant-chercheur ait assuré à la fois l'animation du traitement et la conduite des entrevues a pu influencer les réponses des participants, notamment par un effet de désirabilité sociale ou une familiarité accrue avec l'étudiant-chercheur. Conscient de ces biais potentiels, l'étudiant-chercheur a adopté deux stratégies d'atténuation. D'une part, les consignes et les interventions ont été standardisées à l'aide d'un protocole détaillé (Annexe F), afin d'assurer une uniformité entre les séances. D'autre part, les questions d'entrevue ont été préparées à l'avance et formulées de manière neutre, en évitant toute suggestion de réponse (Annexe J). Cette posture réflexive, assumée et transparente, a permis de concilier la proximité nécessaire à la démarche interprétative et la rigueur méthodologique requise pour l'analyse qualitative. Elle a également rendu possible la collecte de données riches sur la manière dont les participants construisent du sens à partir des ressemblances lexicales entre l'anglais et le français, tout en reconnaissant les limites liées à la position de l'étudiant-chercheur dans le dispositif.

3.5 Instruments de collecte

Cette section présente les instruments utilisés pour collecter les données nécessaires à cette recherche. Le dispositif méthodologique combine des outils quantitatifs et qualitatifs : les tests de compréhension orale (prétest et posttest) répondent à la QR1, tandis que l'entrevue semi-dirigée éclaire la QR2 en

explorant les stratégies et perceptions des participants. Le questionnaire sociodémographique complète ce dispositif en assurant la vérification des critères de sélection et la contextualisation du profil linguistique des participants.

Chacun des instruments a été choisi selon la nature des données visées et leur complémentarité. Ainsi, le questionnaire a permis de recueillir des informations linguistiques et sociodémographiques, les tests de compréhension orale ont fourni des données quantitatives permettant d'observer les effets du traitement, et l'entrevue semi-dirigée a généré des données qualitatives destinées à décrire les stratégies de compréhension et les perceptions métacognitives des participants.

3.5.1 Questionnaire sociodémographique

Le questionnaire sociodémographique avait pour objectif de recueillir des informations sur le profil linguistique et sociodémographique des participants, afin de vérifier leur éligibilité pour l'étude et d'organiser le traitement pédagogique. Cet instrument a permis de confirmer que les participants correspondaient aux critères de sélection et de mieux comprendre leur répertoire linguistique.

Le questionnaire comportait une première section consacrée au consentement éclairé. Une description plus détaillée de cette procédure figure dans la section sur les considérations éthiques.

Conçu sous forme de Google Forms (voir Annexe D), le questionnaire comportait plusieurs sections :

1. Informations générales : âge, genre et pays d'origine.
2. Répertoire linguistique : langue maternelle et autres langues parlées.
3. Niveaux déclarés : autoévaluation du niveau d'anglais et de français selon quatre catégories (*Beginner, Elementary, Intermediate, Fluent*).
4. Exposition au français : identification d'une éventuelle exposition préalable à la langue, qu'elle soit formelle (cours) ou informelle (contacts sociaux, médias).

Avant sa diffusion, le questionnaire a été testé auprès de membres de l'entourage du chercheur pour en évaluer la clarté et la pertinence. Ces essais ont conduit à la simplification de certaines formulations et à l'ajout d'exemples concrets pour faciliter la compréhension des questions par des locuteurs non natifs de l'anglais.

Au total, 27 personnes ont répondu au questionnaire. Après analyse des réponses et application des critères d'inclusion (absence d'étude préalable du français, niveau d'anglais compris entre fin débutant et intermédiaire, disponibilité pour suivre les séances), un échantillon final de six participants a été retenu pour la recherche.

3.5.2 Tests de compréhension orale

Les tests utilisés dans cette recherche, composés d'un prétest (Test 1) et d'un posttest (Test 2), avaient pour objectif d'évaluer la capacité des participants à mobiliser la reconnaissance des ressemblances lexicales entre l'anglais et le français pour construire le sens général d'un document audio en français. Ces instruments permettaient de mesurer la compréhension orale des participants en contexte d'IC réceptive, avant et après l'intervention pédagogique. Ils visaient à répondre à la QR1, en examinant dans quelle mesure un entraînement en IC réceptive peut favoriser la compréhension orale globale en français. Dans le cadre de cette étude, le terme « tâches » désigne les différentes parties composant les tests, en opposition aux « activités » proposées pendant l'atelier d'IC.

Conçus dans une perspective exploratoire, ces deux tests visaient à documenter certains indicateurs associés au niveau 3 de l'échelle EVAL-IC (s.d.) (voir 2.4.3), notamment la capacité à construire du sens global à partir d'un document oral en langue apparentée, en mobilisant des connaissances linguistiques croisées et des stratégies d'écoute variées. Bien que les descripteurs officiels de ce niveau n'intègrent pas explicitement l'usage d'une langue-pont ou la verbalisation consciente des liens interlinguistiques, ces dimensions ont été intégrées à l'analyse dans une visée interprétative, afin d'enrichir la compréhension des processus de réception orale en situation d'IC. Les deux tests suivent une structure identique composée de cinq tâches distinctes (Q1 à Q5), appliquées à deux documents audio différents. Ces tâches permettent de cibler différents aspects de la compréhension orale : Q1 et Q2 portent sur la reconnaissance lexicale, Q3 sur l'autoévaluation perceptive, Q4 sur le repérage ciblé, et Q5 sur l'expression du sens global. Cette organisation vise à documenter la mobilisation de différentes stratégies de compréhension orale avant et après l'intervention pédagogique. Plus précisément, les tâches Q1 et Q2 mobilisent des stratégies linguistiques, comme la reconnaissance de mots transparents. La tâche Q3 invite à une forme d'autoévaluation, en lien avec des stratégies métacognitives. Les tâches Q4 et Q5 mobilisent des stratégies cognitives, comme le repérage d'indices et la formulation d'hypothèses pour construire du sens à partir du document audio.

Système de notation des tests

L'ensemble des tests (prétest et posttest) comportait cinq tâches, pour un score maximal total de 15 points par test. Ce système de notation permettait de quantifier la reconnaissance lexicale et la construction de sens en contexte d'IC réceptive. Les tâches Q1, Q2, Q4, et Q5 étaient notées, tandis que la tâche Q3, d'autoévaluation, fournissait des données non évaluées complémentaires sur les modalités de reconnaissance mobilisées (écoute, écrit, ou aucune reconnaissance).

Les réponses correctes n'ont jamais été communiquées aux participants entre les deux passations, afin d'éviter toute influence sur le posttest et de mesurer uniquement les effets de l'intervention pédagogique.

Le barème et les objectifs de chaque tâche sont détaillés ci-après.

Prétest

Le prétest consistait en l'écoute d'un extrait d'un reportage de Radio-Canada sur les retards des conducteurs de bus à Montréal. Ce document audio d'une durée approximative d'une minute a été sélectionné en raison de son authenticité, de sa richesse lexicale et de la présence de mots transparents susceptibles d'être reconnus par des locuteurs de l'anglais.

Le prétest comprenait cinq tâches correspondant à cinq questions différentes (Q1, Q2, Q3, Q4 et Q5) :

Q1 : reconnaissance lexicale dans des phrases (4 points)

Les participants devaient identifier des mots ou des expressions perçus comme transparents dans des phrases extraites du document audio. Cette tâche visait à évaluer leur capacité à repérer des ressemblances lexicales à l'oral, dans un contexte discursif, en mobilisant des indices partiels pour amorcer une première construction de sens.

Q2 : reconnaissance lexicale des mots isolés (5 points au total)

Cette tâche proposait une série de mots isolés en français; les participants devaient indiquer ceux qu'ils reconnaissaient. Elle visait à évaluer leur perception auditive de la transparence lexicale en l'absence de

contexte, ce qui peut solliciter des stratégies de repérage sélectif et d'association interlinguistique (voir 2.3.2).

Ces deux tâches explorent la reconnaissance des ressemblances lexicales entre le français et l'anglais, en s'appuyant sur la transparence phonologique ou morphographique (Jamet, 2003, 2016; Cortés Velásquez (2016), et peuvent contribuer à activer certaines stratégies d'IC réceptive, notamment dans leur dimension linguistique.

Q3 : autoévaluation de la reconnaissance lexicale

Les participants devaient indiquer, pour chaque mot proposé, s'ils pensaient l'avoir reconnu à l'écoute, à l'écrit, ou pas du tout. Cette tâche visait à documenter les modalités perceptives de la reconnaissance lexicale, en distinguant le traitement auditif du traitement visuel. Elle permettait également de mettre en perspective les résultats obtenus avec les observations de Cortés Velásquez (2016) sur la reconnaissance interlinguistique et les formes de traitement différencié en IC. Elle peut également être reliée à certaines stratégies métacognitives (section 2.3.3), notamment l'évaluation réflexive du processus cognitif.

Q4 : repérage ciblé (1 point)

Les participants devaient répondre à une question à choix multiple portant sur une information précise du document audio. Cette tâche sollicitait des stratégies d'écoute ciblée, en lien avec la sélection et le repérage d'indices pertinents dans le flux oral. Elle mobilise principalement des stratégies cognitives (repérage sélectif, anticipation, voir 2.3.2), telles que décrites par Caddéo et Jamet (2013) pour les activités de compréhension ciblée dans des situations authentiques. Elle engrange aussi un contrôle attentionnel et une forme de planification, relevant des stratégies métacognitives.

Q5 : production écrite en anglais (5 points)

Les participants devaient produire un court texte en anglais exprimant le sens général du document audio. Cette tâche visait à évaluer la capacité à mobiliser les unités reconnues pour construire une représentation globale du message. En analysant les mots utilisés, cette tâche permettait de repérer les indices perçus (visuellement ou auditivement) et de documenter leur réutilisation stratégique. Elle sollicite des stratégies linguistiques (reconstruction du sens à partir des ressemblances lexicales perçues), cognitives (mise en relation, inférence), et métacognitives (planification, autorégulation, Díaz et Hernández, 2002). Elle rejoint

également les principes d'IC réceptive définis par Escudé et Janin (2010), en particulier dans leurs dimensions phonographique et prédictive (voir 2.3.2 et 2.3.3).

Les consignes étaient formulées en anglais, non seulement pour limiter la charge cognitive des participants, mais aussi parce que l'anglais occupait le rôle de langue-pont dans cette étude. Le choix d'un extrait audio court et riche en indices lexicaux s'appuie sur les recommandations de Caddéo et Jamet (2013) concernant la gestion de la complexité dans les tâches de compréhension orale. Le contenu complet du prétest est présenté en Annexe E.

Posttest

Le posttest suivait la même structure que le prétest, avec des tâches conçues pour évaluer les mêmes compétences. Les participants devaient écouter une vidéo TikTok expliquant une recette de crêpes. Ce document, également d'une durée approximative d'une minute, a été choisi pour sa thématique accessible, son authenticité et la présence de nombreuses correspondances lexicales avec l'anglais.

Comme pour le prétest, le posttest comprenait cinq tâches :

- Q1 : reconnaissance lexicale dans des phrases.
- Q2 : reconnaissance lexicale des mots isolés.
- Q3 : autoévaluation de la reconnaissance lexicale.
- Q4 : repérage ciblé à partir d'une tâche à choix multiple.
- Q5 : production écrite en anglais.

Les consignes étaient aussi formulées en anglais, conformément au rôle de langue-pont attribué à cette langue dans la démarche méthodologique. Le contenu complet du posttest est présenté en Annexe G.

Caractéristiques communes des tests

Les deux tests partageaient plusieurs caractéristiques méthodologiques : (1) la durée des audios, limitée à environ une minute pour réduire la charge cognitive et favoriser la concentration des participants; (2) les consignes rédigées en anglais, afin de faciliter la compréhension des tâches par des participants ne

maîtrisant pas le français; et (3) la présence de tâches variées pour évaluer la reconnaissance lexicale, le repérage d'informations et la capacité à synthétiser le sens global.

Avant leur administration, les tests ont été validés lors d'essais pilotes réalisés auprès de membres de l'entourage du chercheur. Ces essais ont permis de simplifier certaines formulations de consignes et de confirmer la pertinence des documents audio choisis.

Correction de la production écrite (Q5)

La tâche finale (Q5) consistait en une production écrite en anglais, dans laquelle les participants devaient exprimer ce qu'ils avaient compris du document audio. Les réponses obtenues ont été évaluées par deux correcteurs externes à l'équipe de recherche : un enseignant d'anglais et un enseignant de français, chacun disposant de compétences dans la langue complémentaire. Ce choix visait à assurer que les deux langues impliquées dans l'analyse (anglais et français) soient maîtrisées par les correcteurs. À noter que l'étudiant-chercheur n'a pas été impliqué dans cette analyse afin de limiter les biais potentiels liés à la proximité avec les participants et de préserver l'objectivité de l'évaluation.

Les correcteurs ont utilisé une grille d'évaluation comportant deux critères : (1) la reconnaissance et emploi des mots-clés (2,5 points), et (2) la construction de sens (2,5 points). Le premier critère portait sur la capacité du participant à intégrer dans son texte les mots ou expressions-clés entendus. Le deuxième critère évaluait la capacité à exprimer le sens général du document audio.

Pour garantir une cohérence dans l'application de ces critères, une rencontre d'harmonisation a été organisée avec les deux correcteurs avant le début de l'évaluation. Lors de cette réunion, des précisions ont été apportées concernant la manière de transformer les équivalences trouvées par les participants en points à partir des transcriptions et des traductions fournies, et la façon d'évaluer le deuxième critère sur la construction de sens. De ce fait, une réponse dont le sens général se rapprochait du document audio se voyait attribuer la totalité des points, tandis que des points pouvaient être retirés lorsque le sens exprimé s'en écartait de façon perceptible. Aucun point n'était accordé en cas de réponse hors sujet, absente ou explicite d'incompréhension (comme « *I didn't understand* »).

Les correcteurs disposaient des instructions et des transcriptions bilingues des documents audio ainsi que des mots-clés en gras pour guider leur évaluation (voir Annexe H). Ils n'avaient pas accès au chercheur

durant la correction, et aucune intervention de celui-ci n'a eu lieu afin de limiter toute influence ou biais potentiel. Les réponses des participants ont été anonymisées avant d'être transmises aux correcteurs afin qu'ils ne puissent pas connaître l'identité des participants et ainsi réduire tout risque de biais. Les scores finaux attribués correspondaient à la moyenne des deux évaluations pour chaque critère. Cette démarche visait à renforcer la fiabilité de la correction en atténuant la subjectivité inhérente à l'analyse de productions ouvertes.

3.5.3 Entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée, associée à la QR2, constitue le principal instrument qualitatif de cette étude. Elle avait pour objectif d'explorer comment les participants perçoivent et mobilisent différentes stratégies de compréhension en contexte d'IC réceptive. Cet instrument a ainsi permis de recueillir des données complémentaires aux résultats quantitatifs, venant éclairer la réflexion sur les effets d'un entraînement en IC réceptive. La structure de l'entrevue s'est inspirée des compétences associées au niveau 3 de l'échelle EVAL-IC (s.d.) décrit dans la sous-section 2.4.3, notamment en ce qui concerne la capacité à construire du sens global, à mobiliser des stratégies d'exploitation du répertoire plurilingue et à s'appuyer sur ses connaissances pour comprendre un document oral. Bien que le niveau 3 ne mentionne pas explicitement la verbalisation ni la réflexion sur le processus de compréhension, ces dimensions ont été abordées comme indicateurs exploratoires du développement stratégique des participants, en cohérence avec la logique qualitative du dispositif.

L'entrevue visait ainsi à mettre en lumière les stratégies d'autorégulation, de prise de recul et de flexibilité dans la mobilisation des ressources plurilingues. Elle a ainsi permis d'accéder aux stratégies de compréhension que les participants ont mobilisées pendant les tâches d'écoute, qu'il s'agisse de stratégies linguistiques (repérage de mots transparents, reconnaissance phonologique), de stratégies cognitives (formulation d'hypothèses, segmentation du discours), ou de stratégies métacognitives (autoévaluation, ajustement en cours de compréhension). Cette typologie, développée dans le cadre théorique (section 2.3.3), a guidé l'analyse qualitative des propos recueillis.

L'entrevue comportait les cinq sections thématiques suivantes (voir Annexe J) :

Expérience générale de l'écoute

Les participants étaient invités à décrire leur ressenti pendant l'écoute du document audio en français, en précisant ce qui leur avait semblé facile ou difficile.

Stratégies de compréhension

Cette section visait à identifier les démarches cognitives et métacognitives adoptées par les participants (par exemple, repérage de mots-clés, hypothèses sur le thème ou les intentions du locuteur, recours à leur répertoire linguistique).

Attitudes et conscience métacognitive

Les participants étaient questionnés sur leur attention aux ressemblances et différences entre les langues connues et sur leur capacité à relier un mot perçu à une autre langue de leur répertoire.

Entraînement et efficacité perçue

Cette partie portait sur l'impact ressenti de l'entraînement en IC sur la compréhension du posttest.

Conclusion

Les participants avaient la possibilité d'ajouter des commentaires sur leur expérience d'écoute et sur les stratégies utilisées.

Les questions étaient formulées en anglais, afin de limiter la charge cognitive des participants et de respecter le rôle de l'anglais comme langue-pont dans cette étude. L'entrevue a été conduite par le chercheur dans un format individuel et a été d'une durée approximative de 20 minutes pour chacun des deux participants qui y a pris part (participant C et participant F). Les échanges ont été enregistrés à l'aide d'un iPhone (avec le consentement préalable des participants) et transcrits intégralement au moyen de l'application en ligne Otter.ai. Des ajustements manuels ont ensuite été apportés aux transcriptions pour corriger les erreurs et garantir leur fidélité aux propos recueillis.

Cet instrument a été validé lors d'une consultation avec des collègues chercheurs et de la direction de cette recherche, en plus de faire l'objet d'essais informels auprès de personnes de l'entourage du

chercheur. Ces étapes ont permis d'ajuster certaines formulations et de confirmer la pertinence des thèmes abordés. Par ailleurs, la typologie des stratégies présentée au chapitre 2 a servi de base à la construction de la grille d'analyse et à l'élaboration des consignes d'entretien. Cette structure conceptuelle oriente également l'analyse des données recueillies, en tenant compte des limites propres à l'identification et à l'interprétation de stratégies lors de tâches de compréhension orale.

3.6 Méthodes d'analyse des données

Cette section présente les méthodes d'analyse employées pour traiter les données recueillies dans le cadre de cette recherche. Elle décrit d'abord l'approche adoptée pour le traitement des données quantitatives issues des tests de compréhension orale, puis celle appliquée aux données qualitatives provenant des entrevues semi-dirigées. Enfin, elle explique la manière dont ces deux volets ont été articulés dans une démarche mixte, en cohérence avec le caractère exploratoire du projet.

3.6.1 Analyse quantitative

L'analyse des données quantitatives s'appuie sur les résultats obtenus aux prétests et posttests de compréhension orale. Ces données visaient à observer l'évolution des participants en termes de reconnaissance de ressemblances lexicales entre l'anglais et le français, ainsi que de construction du sens général d'un document audio en français.

Les scores des cinq tâches composant chaque test ont été compilés dans un tableur Excel, permettant de faire le calcul des moyennes pour chaque participant et chaque tâche, tout comme l'observation des différences entre le prétest et le posttest, dans une perspective comparative.

En raison de la taille réduite de l'échantillon ($n=6$), l'analyse a été menée selon une approche descriptive et exploratoire. Aucune analyse statistique inférentielle n'a été réalisée, l'objectif étant de dégager des tendances générales susceptibles d'être interprétées à la lumière des entrevues qui ont permis de recueillir des données qualitatives.

3.6.2 Analyse qualitative

L'analyse des données qualitatives s'appuie sur les transcriptions intégrales des entrevues semi-dirigées, réalisées à partir des enregistrements audio.

Le codage des verbatim a été effectué en suivant une démarche thématique à la fois inductive et déductive, en lien avec les questions de recherche et le cadre théorique. Dans un premier temps, cinq catégories ont été définies en amont à partir de la structure thématique de l’entrevue (3.5.3) : *expérience générale de l’écoute*, *stratégies de compréhension*, *attitudes et conscience métacognitive*, *entraînement et utilité perçue*, et *conclusion*. Ces catégories thématiques reprenaient les dimensions explorées dans le guide d’entrevue et correspondaient aux différents aspects des stratégies de compréhension orale identifiées dans le cadre théorique (voir 2.3.3).

Concrètement, les verbatim ont été codés selon ces cinq catégories thématiques, chacune correspondant à une famille de stratégies ou à un facteur contextuel pertinent pour la compréhension orale. Dans un deuxième temps, au fil de l’analyse des verbatim, ces catégories ont été bonifiées et précisées selon une logique inductive. Par exemple, une nouvelle catégorie, *langue maternelle*, a émergé spontanément dans les propos des participants en raison des références explicites faites à leur langue d’origine comme appui dans la compréhension du français oral. Cette dimension, non prévue dans le guide d’entrevue, a été rattachée aux stratégies d’exploitation du répertoire plurilingue.

Dans un troisième temps, les catégories issues du codage intermédiaire ont été regroupées en cinq catégories finales, présentées dans la grille de codage (Annexe L). Ces catégories finales structurent la présentation des résultats au chapitre 4 et la discussion au chapitre 5 : *construction de sens*, *stratégies d’IC*, *mobilisation du répertoire plurilingue*, *caractéristiques des documents audio*, et *perception et évolution de l’expérience*. Cette réorganisation visait à mieux rendre compte des recoupements observés entre les thèmes et à clarifier les liens entre stratégies, perceptions et processus métacognitifs, conformément à l’analyse par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2021).

En lien avec la QR2, l’analyse qualitative a été guidée par la typologie des stratégies présentée en 2.3.3, tout en considérant les aspects métacognitifs mis en évidence par Díaz et Hernández (2002). L’analyse des stratégies métacognitives de régulation a donc pris en compte à la fois les comportements rapportés de planification, de contrôle et d’ajustement, et les perceptions métacognitives exprimées par les participants sur l’utilité et la pertinence perçue de ces stratégies.

La validation du codage a reposé sur une double démarche de vérification. D’une part, un contrôle de cohérence interne a été effectué tout au long du processus d’analyse : chaque code a été confronté à plusieurs extraits pour s’assurer de sa stabilité et de sa pertinence interprétative. D’autre part, la grille de

codage et les premières catégorisations ont fait l'objet d'un retour critique auprès de la direction de recherche, ce qui a permis d'ajuster certaines formulations et de confirmer la logique de regroupement des thèmes. Cette étape de validation s'inscrit dans la perspective de rigueur qualitative préconisée par Paillé et Mucchielli (2021), pour qui la solidité d'une analyse repose sur la traçabilité et la cohérence du raisonnement interprétatif plutôt que sur la reproductibilité statistique.

Un extrait du tableau de codage final est présenté en annexe (Annexe L) afin d'illustrer le processus d'organisation des catégories.

3.6.3 Croisement des analyses : intégration des données quantitatives et qualitatives

L'approche mixte adoptée dans cette recherche visait à croiser les données quantitatives issues des tests de compréhension orale avec les données qualitatives recueillies lors des entrevues semi-dirigées. Cette démarche permettait de relier les tendances observées dans les résultats chiffrés aux perceptions, stratégies et représentations exprimées par les participants, afin de proposer une analyse plus riche et nuancée.

La réorganisation du codage qualitatif a joué un rôle central dans cette articulation. La transversalité des données a montré que plusieurs catégories initiales coexistaient dans les propos d'un même participant, révélant des liens étroits entre la reconnaissance lexicale mesurée dans les tests et les stratégies décrites lors des entrevues. Cette observation a conduit à structurer l'analyse thématique en fonction des dimensions qui dialoguent directement avec les résultats quantitatifs (par exemple, la construction de sens, la reconnaissance des mots isolés ou le rôle de l'anglais comme langue-pont).

Le croisement des deux volets d'analyse a permis d'interpréter les écarts entre le prétest et le posttest à la lumière des stratégies métacognitives évoquées par les participants, d'identifier des convergences entre la performance mesurée et les attitudes déclarées, et de nuancer certaines tendances quantitatives grâce aux descriptions fines issues des verbatim.

Cette démarche s'inscrit dans la logique exploratoire du projet et repose sur une intégration complémentaire des données (Fortin et Gagnon, 2022), plutôt que sur une juxtaposition. Elle a contribué à renforcer la cohérence de l'analyse et la validité des interprétations proposées dans les chapitres 4 et 5.

Enfin, conformément aux précautions formulées en lien avec l'analyse des stratégies de compréhension en contexte d'IC réceptive (voir section 2.3.4), nous avons adopté une posture analytique prudente dans les chapitres 4 et 5. Ainsi, nous n'attribuons le statut de stratégie qu'aux extraits où l'intention de compréhension est clairement formulée, où une hypothèse de sens est explicitement testée ou comparée, ou encore où la mobilisation du répertoire linguistique est assumée comme telle. À l'inverse, lorsque le participant reconnaît un mot sans commenter sa provenance, ou lorsqu'il donne une bonne réponse sans verbaliser la démarche suivie, nous choisissons de ne pas interpréter cela comme une stratégie.

Ce choix s'appuie sur Cortés Velásquez (2016), qui recommande une analyse inductive prudente et fondée sur des indicateurs vérifiables dans les discours des participants. Il s'inscrit également dans les principes généraux d'analyse qualitative définis par Paillé et Mucchielli (2021) pour qui l'interprétation des données verbales doit toujours être ancrée dans une trace manifeste et faire l'objet d'une lecture systématique, sans surinterprétation projective.

3.7 Considérations éthiques

Ce projet de recherche a obtenu une approbation initiale du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ plurifacultaire) en mars 2024. Un renouvellement tenant compte des ajustements méthodologiques a été approuvé en avril 2025.

La participation à cette étude était entièrement volontaire. Deux formulaires de consentement ont été utilisés pour informer les participants et recueillir leur accord éclairé. Le premier formulaire de consentement figurait dans le questionnaire sociodémographique, complété en ligne avant le début des tests (voir Annexe D). Ce formulaire présentait les objectifs de l'étude, les modalités de participation, les garanties de confidentialité et indiquait clairement la possibilité pour les participants de se retirer du projet à tout moment, sans justification. Les coordonnées du chercheur, notamment son adresse courriel, y étaient également précisées à cette fin.

Pour les participants retenus pour l'entrevue semi-dirigée, un second formulaire de consentement leur a été présenté et signé à la main (voir Annexe I). Ce formulaire soulignait que les participants avaient été sélectionnés parce qu'ils avaient complété l'ensemble de l'expérience (tests et traitement pédagogique). Il rappelait les mêmes informations éthiques que le premier formulaire, notamment le droit de se retirer du projet en tout temps et les coordonnées du chercheur pour toute question ou demande de retrait.

La direction de l'école où s'est déroulée l'étude a exprimé son intérêt à soutenir la mise en place du protocole de recherche, notamment en facilitant la diffusion de l'affiche avec un code QR redirigeant vers le questionnaire sociodémographique et en fournissant les espaces nécessaires pour la mise en place de la collecte de données. La direction a également indiqué qu'un formulaire de consentement distinct n'était pas nécessaire de la part de l'établissement, compte tenu des conditions générales acceptées par les apprenants lors de la signature de leur contrat d'inscription (information transmise verbalement au chercheur).

Afin de garantir la confidentialité des données, chaque participant a été identifié par une lettre (A à F), dans l'ensemble des analyses. Toute information personnelle collectée (par exemple, adresse courriel) est restée accessible uniquement au chercheur et à son équipe. Ces données n'ont en aucun cas été publiées et ont été protégées par des codes d'accès. Conformément aux engagements éthiques, les fichiers contenant des données sensibles seront supprimés ou archivés de manière sécurisée à l'issue du projet.

3.8 Échéancier

L'échéancier de cette recherche présente les étapes clés du projet, de l'approbation éthique initiale à l'analyse des données et à la rédaction du mémoire. Ce projet s'est déroulé sur une période de plus d'un an et a nécessité une organisation en deux vagues distinctes de collecte des données, en raison des contraintes liées au recrutement des participants.

Tableau 3.2 Échéancier du projet

Étape	Période	Commentaires
Conception du protocole et des instruments	Janvier – février 2024	Élaboration des premiers outils et planification méthodologique
Approbation éthique initiale (CERPÉ)	Mars 2024	Validation du protocole par le CERPÉ plurifacultaire
Conception du traitement pédagogique	Mars – juillet 2024	Développement et ajustement de la séquence didactique
Recrutement et collecte de données (vague 1)	Septembre – octobre 2024	Quatre participants recrutés et ayant complété les tests et l'atelier
Approbation éthique pour ajustements	Avril 2025	Renouvellement pour inclure les ajustements méthodologiques

Recrutement et collecte de données (vague 2)	Avril – mai 2025	Deux participants recrutés et ayant complété les tests et l’atelier
Collecte des données qualitatives (entrevues semi-dirigées)	Le 15 avril et le 8 mai 2025	Effectuée en fonction de la disponibilité des participants intéressés
Transcriptions et ajustements manuels	Mai – juin 2025	Réalisées avec Otter.ai et revues manuellement
Analyse des données (quantitatives et qualitatives)	Juin – juillet 2025	Intégration des résultats des tests et des entrevues
Rédaction du mémoire	Juin – novembre 2025	Rédaction et révision progressive du document final
Dépôt final	Novembre 2025	

Remarques méthodologiques

La conception du protocole pédagogique et des instruments a été réalisée avant le lancement de la collecte de données, afin d’assurer leur cohérence avec les objectifs de recherche. Le devis exploratoire adopté et les contraintes rencontrées dans le recrutement des participants ont nécessité un échéancier flexible, adapté au contexte de l’étude.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus à partir des deux volets de la collecte de données mis en œuvre dans le cadre de cette recherche, à savoir : les tests de compréhension (prétest et posttest) et les entrevues semi-dirigées.

La première section (4.1) expose les résultats issus des tests, centrés sur la mobilisation de la reconnaissance des ressemblances lexicales entre l'anglais et le français, ainsi que sur la construction du sens d'un document audio en français. La seconde section (4.2) regroupe les données issues des entrevues menées auprès de deux participants parmi les six ayant suivi toute l'expérience (tests et traitement). Ces propos sont analysés selon cinq catégories thématiques permettant de cerner les stratégies, les perceptions et les ressources mobilisées par les participants lors de cette expérience. Les données présentées dans ce chapitre forment ainsi la base sur laquelle reposera la discussion dans le chapitre 5.

4.1 Prétest et posttest

La section 4.1 présente les résultats des cinq questions des tests de compréhension, en lien avec la reconnaissance des ressemblances lexicales et la construction du sens d'un document audio en français. Ces résultats constituent la base empirique de la discussion menée autour de la QR1 dans le chapitre suivant. Ils ne visent pas une généralisation statistique, mais bien une observation exploratoire des effets de l'entraînement sur la reconnaissance des ressemblances lexicales et sur la construction progressive du sens, tels que définis dans le cadre EVAL-IC (voir 2.4.3).

Les comparaisons entre le prétest et le posttest ne cherchent donc pas à démontrer un effet mesurable de manière statistique, mais plutôt à fournir des indicateurs exploratoires permettant de mieux comprendre les effets potentiels de l'entraînement sur le processus de compréhension. Dans le cadre d'une recherche à méthode mixte de nature exploratoire (Fortin et Gagnon, 2022), ces résultats sont interprétés comme des traces de stratégies en émergence plutôt que comme des preuves de performance objectivable.

4.1.1 Résultats de la Q1 – Reconnaissance des mots dans des phrases isolées

Cette première sous-section présente les résultats de la Q1, qui visait à évaluer la reconnaissance lexicale de base dans des phrases isolées. Les participants devaient écouter quatre phrases orales tirées du document audio concerné, chacune contenant au moins un mot transparent, c'est-à-dire un mot dont la forme et le sens présentent une forte similarité avec l'anglais ou une autre langue connue (p. ex., *information, restaurant*, voir section 2.3.1). Ils devaient ensuite transcrire en anglais les mots compris. Le score maximal était de 4 points, soit 1 point par phrase contenant au moins un mot pertinent reconnu.

Les deux documents audio utilisés (un reportage authentique et une capsule vidéo de type recette) ont été sélectionnés en raison de la présence d'un grand nombre de mots transparents, correspondant aux critères du niveau 3 de l'échelle EVAL-IC. Ce contraste permet d'observer l'effet de la familiarité lexicale sur la reconnaissance et la construction du sens.

Le tableau ci-dessous présente les scores obtenus par chaque participant lors du prétest et du posttest.

Tableau 4.1 Scores obtenus pour la Q1

Participant	Q1 prétest	Q1 posttest	Écart
A	0	0	0
B	0	0	0
C	4	4	0
D	2	0	-2
E	0	0	0
F	1	0	-1

Moyenne prétest : 1.17 posttest : 0.67 Écart moyen : -0.5

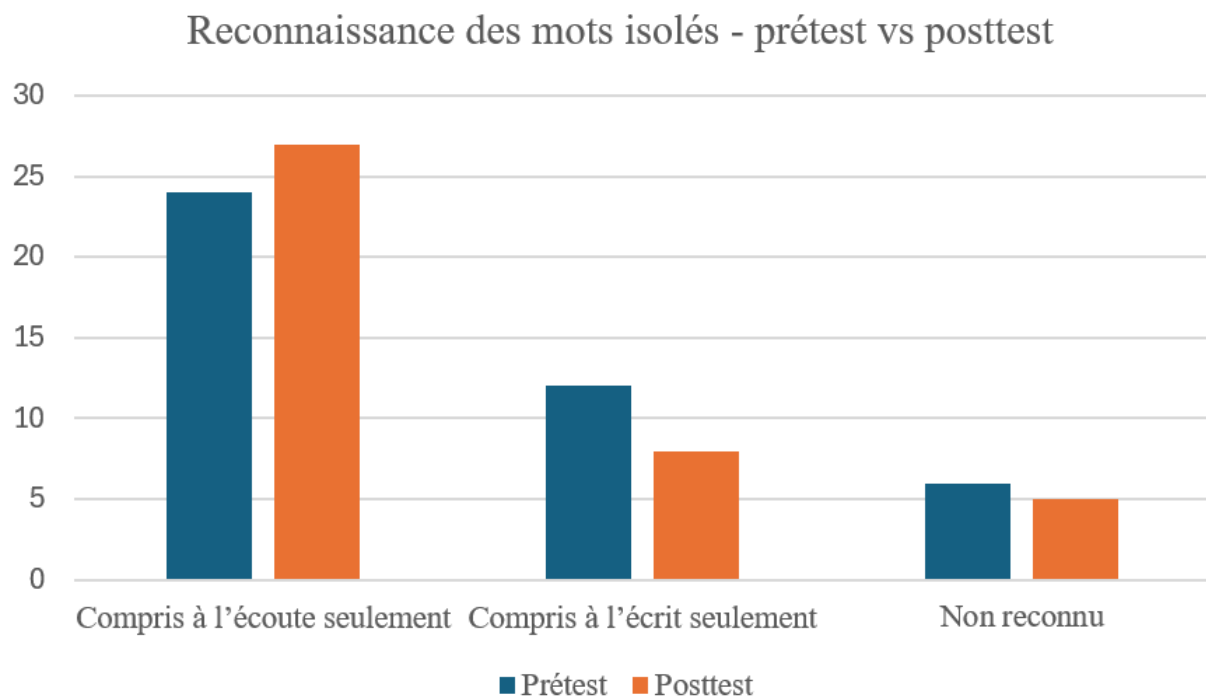
Ces résultats ne montrent pas de progression marquée entre le prétest et le posttest. Les participants A, B et E ont obtenu un score nul aux deux tests, ce qui indique qu'aucun mot n'a été reconnu ou transcrit dans cette activité. Une régression est observée chez D et F dont le score au posttest est inférieur à celui du prétest. Le participant C a obtenu le score maximal lors des deux passations.

4.1.2 Résultats des Q2 et Q3 – Stratégies de reconnaissance des mots isolés

Ces deux questions visaient à identifier la reconnaissance lexicale mot à mot (Q2) ainsi que les modalités de reconnaissance déclarées par les participants (Q3). Les résultats présentés ici concernent les dix mots isolés (cinq par test), entendus après l'écoute du document audio.

À la suite de cette écoute segmentée, les participants devaient indiquer de quelle manière ils avaient compris chaque mot : grâce à l'écoute, à l'écrit ou aucune reconnaissance. En effet, ce choix méthodologique permet de distinguer les types de traitement mobilisés dans la reconnaissance des mots transparents, comme le proposent Jamet (2003, 2016) et Cortés Velásquez (2016). Les résultats globaux sont présentés dans la figure 4.1.

Figure 4.1 Tendances de compréhension des mots isolés avant et après entraînement



De façon générale, les résultats montrent une légère évolution dans la reconnaissance des mots isolés entre le prétest et le posttest. Sur les 30 occurrences possibles par test, le nombre de mots reconnus à l'écoute est passé de 24 (prétest) à 27 (posttest), tandis que ceux reconnus uniquement à la lecture ont diminué de 12 (prétest) à 8 (posttest). Le nombre de mots non reconnus demeure faible (de 6 à 5).

Ces résultats suggèrent une tendance à une reconnaissance plus fréquente des mots par la voie auditive après l'entraînement. Toutefois, cette évolution demeure descriptive, c'est-à-dire qu'elle ne permet pas de conclure à un effet mesurable de manière statistique. Les différences observées seront approfondies dans le chapitre 5, en lien avec les stratégies de compréhension décrites par les participants lors des entrevues.

Par ailleurs, il convient de noter qu'une pratique hybride a été évoquée par l'un des participants lors de l'entrevue. InA souligne ainsi : « *I think that I recognized some words because I listened and then saw them written down, and that helped me to confirm* ». Cette stratégie de vérification métacognitive (Díaz et Hernández, 2002; Rost, 2011; Caddéo et Jamet, 2013), bien que non mesurée dans le protocole, révèle une manière d'exploiter simultanément les indices auditifs et visuels pour construire le sens. Comme précisé dans la section 3.5.2, la tâche d'autoévaluation (Q3) n'avait pas pour objectif d'identifier cette combinaison, mais de distinguer séparément les effets de l'écoute et de la lecture.

4.1.3 Résultats de la Q4 – Repérage ciblé à choix multiple

Cette question visait à évaluer la capacité des participants à repérer une information précise dans le document audio, à partir d'une tâche à choix multiple. Pour chaque test, les participants écoutaient un extrait ciblé correspondant à la question posée, qu'ils pouvaient réécouter autant de fois qu'ils le souhaitaient. Ils devaient ensuite sélectionner la bonne réponse parmi quatre options proposées en anglais.

Dans les deux tests, trois participants ont identifié correctement la bonne réponse, soit un taux de réussite de 50%. Cependant, un seul d'entre eux a sélectionné la bonne réponse à cette question aux deux tests, ce qui indique une variabilité interindividuelle dans la mobilisation des stratégies de repérage.

Tableau 4.2 Taux de réussite pour la Q4 dans les deux tests

Test	Q4	Réponse correcte	Nombre de bonnes réponses	Taux de réussite
Prétest	What task does Chantal mention she hasn't had time to do?	Use the bathroom	3/6	50%
Posttest	Where can I find the whole list of ingredients?	In the description box	3/6	50%

Ces résultats révèlent une stabilité de performance entre les deux tests, sans progression apparente. L'analyse qualitative des stratégies déclarées et des autres tâches de compréhension permettra de mieux situer ces données dans l'ensemble du processus de construction du sens.

Pour illustrer plus finement les écarts entre les participants, le tableau 4.3 ci-dessous croise les résultats du prétest et du posttest.

Tableau 4.3 Réponses individuelles à la Q4

Participant	Réponse correcte au prétest	Réponse correcte au posttest
A	Oui	Non
B	Oui	Oui
C	Oui	Non
D	Non	Non
E	Non	Oui
F	Non	Oui

Ainsi, ces résultats montrent que seul le participant B a donné une réponse correcte aux deux tests, tandis que les autres ont obtenu des résultats variables. Ces données ne permettent donc pas de conclure à une évolution nette dans la capacité de repérage ciblé, mais elles mettent en évidence des différences interindividuelles qui seront approfondies dans le chapitre 5, lors du croisement des résultats quantitatifs et qualitatifs.

4.1.4 Résultats de la Q5 – Production écrite en anglais

Cette question visait à évaluer la capacité des participants à exprimer, en anglais, ce qu'ils avaient compris du document audio, en mobilisant les éléments lexicaux reconnus et en construisant le sens global du message. La consigne, identique pour les deux tests, leur demandait « *In 5 sentences, try to tell what you understood from the audio. Try also to give as much detail as possible* ». Les participants pouvaient écouter le document audio complet autant de fois qu'ils le considéraient nécessaire.

Les réponses ont été évaluées par deux correcteurs externes à l'équipe de recherche, à l'aide d'une grille à deux critères :

- Reconnaissance et emploi des mots clés (2,5 points)
- Construction de sens (2,5 points)

Comme détaillé dans la section 3.5.2, les correcteurs ont reçu des consignes précises et disposaient d'outils pour garantir la cohérence de leur évaluation. Les scores finaux correspondent à la moyenne des deux évaluations pour chaque critère.

Le tableau ci-dessous présente les moyennes obtenues pour chacun des deux critères, ainsi que le total combiné, pour le prétest et le posttest.

Tableau 4.4 Moyennes obtenues pour la Q5

Critère	Prétest (2,5)	Posttest (2,5)
Reconnaissance et emploi des mots clés	0,79	1,17
Construction de sens	0,71	0,62
Total (sur 5)	1,50	1,79

Ces résultats montrent une légère progression du score global moyen, passant de 1,50 au prétest à 1,79 au posttest. Cette amélioration est principalement portée par l'augmentation du score lié à la reconnaissance et à l'utilisation des mots clés, qui passe de 0,79 à 1,17. En revanche, le score moyen pour la construction de sens connaît une légère baisse (de 0,71 à 0,62), ce qui pourrait refléter une plus grande attention portée au lexique isolé au détriment de la structuration globale du message. Ce type de comportement correspond aux compétences attendues au niveau avancé (niveau 3) de l'échelle EVAL-IC (s.d.) (voir section 2.4.3), où l'apprenant est capable de mobiliser consciemment son répertoire plurilingue pour construire une compréhension globale à partir d'éléments partiels (voir 2.3.4).

4.1.5 Synthèse des résultats des tests

Les résultats obtenus aux différentes questions des tests suggèrent que les participants ont mobilisé certaines stratégies de compréhension orale, notamment pour la reconnaissance lexicale de mots transparents entre le français et l'anglais (par exemple *station*, *conditions*, *ingrédients*, *huile*). Cette tendance est particulièrement visible dans les Q2, Q3 et Q4, où la capacité à identifier des mots isolés montre une légère progression entre le prétest et le posttest. Une évolution similaire est observée dans le critère « reconnaissance et emploi des mots clés », qui concerne la tâche de production (Q5). Cependant, les données liées au critère de la construction de sens révèlent une limite importante : bien que certains

mots aient été reconnus, leur intégration dans une compréhension globale du document audio reste partielle.

Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent une meilleure reconnaissance auditive des mots transparents après l'entraînement, mais une intégration encore partielle de ces unités lexicales dans une compréhension globale du document audio.

Ces constats demeurent descriptifs et ne permettent pas d'inférer un effet mesurable de manière statistique. Ils servent plutôt à documenter les tendances exploratoires observées, qui seront approfondies dans le chapitre suivant à travers l'analyse qualitative des entrevues semi-dirigées.

4.2 Entrevues semi-dirigées

La présente section décrit les résultats issus de l'analyse des entrevues semi-dirigées menées auprès de deux participants ayant complété l'ensemble du dispositif (tests, traitement/ateliers et entrevue). Ces données qualitatives viennent compléter les résultats quantitatifs présentés à la section 4.1, conformément au devis à méthode mixte adopté (Fortin et Gagnon, 2022).

Les données recueillies ont été classées selon la grille présentée à la section 3.6.2, élaborée à partir de la typologie des stratégies de compréhension définie dans le cadre théorique (voir 2.3.3). Cinq catégories principales structurent la présentation des résultats : 1) construction de sens, 2) stratégies d'IC, 3) mobilisation du répertoire plurilingue, 4) caractéristiques des documents audio et 5) perception et évolution de l'expérience.

Les citations présentées dans cette section illustrent les catégories issues du codage thématique, selon une logique de saturation progressive des données (Paillé et Mucchielli, 2021). Une traduction en français de ces extraits est proposée en Annexe K.

L'organisation retenue reflète ainsi la structure générée par le codage des verbatims, tout en reconnaissant les recoupements entre catégories. En effet, certaines stratégies, perceptions et caractéristiques des documents se manifestent conjointement dans les propos des participants, soulignant la nature interactive des processus de compréhension. Ces liens seront approfondis au chapitre 5, dans une perspective de complémentarité entre les données quantitatives et qualitatives.

4.2.1 Construction de sens

Cette première catégorie regroupe les propos des participants portant sur la manière dont ils ont construit un sens global à partir de l'écoute des documents audio en français. Contrairement à la sous-section suivante, qui traite des stratégies spécifiques d'IC, il s'agit ici de décrire comment les unités reconnues (mots isolés, sons familiers ou indices contextuels) ont été combinées pour élaborer une représentation générale du message.

L'analyse fait émerger trois sous-aspects principaux : 1) l'élaboration progressive du sens à partir d'unités perçues comme familières, 2) l'appariement entre un mot reconnu et un champ sémantique cohérent et 3) les inférences thématiques générales.

Ce type de démarche correspond aux compétences décrites au niveau avancé (niveau 3) de l'échelle EVAL-IC (voir 2.4.3), où l'apprenant tente d'élaborer un sens global à partir d'éléments partiels, en mobilisant simultanément des indices lexicaux, contextuels et thématiques pour formuler une interprétation globale en l'absence de compréhension mot à mot. Ces démarches relèvent principalement des stratégies cognitives de repérage d'indices et de formulation d'hypothèses (voir 2.3.3), tout en faisant intervenir des processus *bottom-up* (depuis les mots perçus) et *top-down* (à partir d'hypothèses sur le sens global).

Une première forme de construction de sens repose sur l'assemblage progressif d'unités perçues comme familières. InA indique ainsi : « *They [les similarités] just find each other and make a meaning out of it* ». Cette démarche témoigne d'un traitement *bottom-up* fondé sur les ressemblances perçues, immédiatement combinées pour élaborer une hypothèse globale. InB exprime également un raisonnement similaire, tout en montrant une approche plus intuitive : « *I think I could guess the overall text through [those] words, through [those] familiar words* ». Cette différence illustre une première variation structurée, tandis que chez InB elle apparaît davantage comme une estimation générale à partir de repères isolés.

Les participants montrent également une capacité à apparier certains mots reconnus avec un champ sémantique cohérent, ce qui permet de circonscrire le sens potentiel du discours, comme l'illustre cet extrait de l'entrevue avec InA : « *I felt the word (ex. 'huile') was like familiar to me. So, I had some guesses, and then the context was, for example, in food* ». Ici, le mot reconnu joue un rôle déclencheur (*bottom-up*)

et son interprétation est guidée par le contexte thématique (*top-down*), en cohérence avec les mécanismes décrits dans EVAL-IC.

Enfin, les deux participants mentionnent des inférences thématiques générales. InB déclare par exemple : « *I didn't understand the ingredients, but I thought this is a list* ». Cette démarche reflète un traitement *top-down* fondé sur des indices prosodiques ou organisationnels, conduisant à identifier le genre discursif sans reconnaissance lexicale complète.

Dans l'ensemble, ces éléments montrent que les participants se sont appuyés sur des indices partiels pour attribuer une signification globale au document audio. Ils illustrent des démarches variées relevant des stratégies cognitives de formulation d'hypothèses, de repérage d'indices et d'élaboration progressive du sens, telles que définies dans la section 2.3.3, tout en révélant des différences individuelles dans la manière d'articuler ces indices au sein du processus interprétatif.

4.2.2 Stratégies d'intercompréhension

Cette deuxième catégorie regroupe les propos des participants liés aux stratégies d'IC mises en œuvre pour comprendre les documents audio en français, en particulier dans un contexte où le français n'a pas été étudié formellement. Contrairement à la sous-section précédente, centrée sur la construction globale du sens, l'accent est ici mis sur les stratégies que les participants interviewés ont évoquées, qu'elles soient spontanées ou orientées par l'atelier. Cette distinction permet de différencier entre le processus global d'élaboration du sens (traité en 4.2.1), et l'utilisation ponctuelle d'outils linguistiques ou de repères interlinguistiques localisés. Plusieurs de ces stratégies s'inscrivent dans les catégories définies dans la section 2.3.3, notamment a) les stratégies d'analyse linguistique (reconnaissance des mots transparents, appariement mot/contexte), b) affectivo-cognitives (repérage d'indices, réduction de la charge cognitive) et c) métacognitives (prise de conscience et ajustement des démarches).

Stratégies d'analyse linguistique

Le repérage des mots transparents est fréquemment cité comme stratégie centrale. InA indique : « *So this word is similar to what I have in my mother tongue or in English, but during this workshop, I was kind of more conscious about finding these similarities* ». Cette démarche illustre l'identification de ressemblances interlinguistiques fondée sur la proximité lexicale, typique des stratégies d'analyse linguistique en IC.

Le même participant décrit l'intégration du contexte pour interpréter un mot reconnu : « *Having the idea of this word is similar to that word helped me to find like similarities [...] in the meanings that I had in mind, and then considering the context, it helped me just to make sense out of that* » (InA). L'appariement mot/contexte constitue une stratégie explicitement mentionnée dans la typologie de 2.3.3.

Stratégies affectivo-cognitives

InB mentionne une réduction volontaire de la charge cognitive, en se concentrant sur les unités minimales plutôt que sur l'ensemble du message : « *I need to concentrate in pronunciation and just words, not [the] whole context* » (InB). Cette focalisation sélective relève des stratégies cognitives de repérage d'indices mentionnées en 2.3.3, tout comme du processus de la régulation de l'écoute (Díaz et Hernandez, 2002).

L'importance des supports écrits fournis dans les ateliers a également été évoquée : « *This helped me because, specifically that we wrote at the end [...] of the audios that we came to the board and wrote the words, it was pretty helpful* » (InA). L'écriture sert ici de soutien au traitement des unités linguistiques, ce qui s'inscrit dans les stratégies cognitives visant à structurer ou stabiliser l'information perçue.

Les participants évoquent également la reconnaissance ponctuelle de certains mots isolés. InA explique : « *I felt the word was like was familiar to me. [...] So having the guess like, [...], I chose the one which was more like, more related to food, and that made sense* ». InB évoque de son côté la capacité à comprendre mot à mot, sans nécessairement relier ces unités à une compréhension globale : « *Word by word, yeah, I can understand it* ». Il s'agit donc d'une forme élémentaire de traitement lexical, souvent observée dans les premiers stades de l'IC réceptive (Jamet, 2003; Caddéo et Jamet, 2013). Bien que fragmentaire, cette reconnaissance lexicale participe à l'activation du sens en fournissant des indices utiles.

Stratégies métacognitives

Les propos recueillis témoignent également d'une prise de conscience progressive des démarches mobilisées. InA indique qu'il était « *more conscious about finding these similarities* », ce qui renvoie à une stratégie métacognitive d'attention volontaire au processus de compréhension.

De la même manière, et comme mentionné auparavant, certaines stratégies incluent des ajustements ou des régulations en cours de tâche, notamment lorsque le participant décide de s'appuyer davantage sur

l'écrit ou sur la prononciation, ou encore lorsqu'il compare explicitement plusieurs hypothèses possibles pour un même mot. Ce type de comportement relève des stratégies métacognitives de contrôle et d'ajustement décrites en 2.3.3.

Dans l'ensemble, ces extraits montrent que les participants ont mobilisé, de manière variable, une combinaison de stratégies d'IC réceptive (linguistiques, affectivo-cognitives, métacognitives), parfois induites par les ateliers, parfois issues de leurs réflexes plurilingues personnels. Ces stratégies illustrent une appropriation partielle mais consciente desdites stratégies, en cohérence avec les compétences attendues au niveau avancé (niveau 3) de l'échelle EVAL-IC (s.d.), notamment l'ajustement aux types de documents, le repérage sélectif d'indices, et l'utilisation de procédures mentales orientées vers une construction de sens globale (voir 2.3.3 et 2.4.3).

4.2.3 Mobilisation du répertoire plurilingue

Les extraits regroupés ici relèvent également des stratégies d'IC réceptive, mais ils présentent une spécificité justifiant une catégorisation distincte : ils concernent la manière dont les participants mobilisent explicitement les langues de leur répertoire pour soutenir leur compréhension du français oral. Dans les verbatims, l'anglais occupe une fonction de langue-pont, régulièrement convoquée pour établir des correspondances graphiques ou lexicales, tandis que la langue maternelle agit plutôt comme langue d'appui ponctuelle, activée lorsqu'une similarité phonétique est perçue. Cette distinction reflète la dynamique propre au répertoire plurilingue tel que décrit par Payant (2020), où les différentes langues sont mobilisées de manière sélective selon les besoins de la tâche. Enfin, aucune autre langue n'a été mentionnée dans les entrevues, ce que confirme également les réponses au questionnaire sociodémographique de chaque participant.

InA illustre cette activation plurielle en évoquant l'usage parallèle du persan et de l'anglais : « *So far, I am making more out of French with the Persian equivalences that I have in mind, and now English is being added to that list* ». Ce participant distingue également la nature des proximités mobilisées : l'anglais agit comme repère graphique en raison de l'alphabet partagé, tandis que le persan sert de point d'ancrage phonétique en raison d'emprunts lexicaux : « [...] *it was more English based on the word, but in general, I think sometimes it's more in Persian because of the number of the French words that we have in front in Persian* ».

De son côté, InB évoque également une mobilisation conjointe de l'anglais et du turc : « *I noticed that there are similarities with English, but not just with English, also in Turkish, because it's my mother tongue* ». Son exemple du mot *sport* (« *In Turkish, it's "spor", okay, so without 't', and French is pronounced without 't', yeah, that's why I understand that* ») illustre une stratégie d'analyse phonétique comparée, où la proximité sonore entre deux langues connues sert à valider une hypothèse lexicale.

Ces extraits montrent que les participants ont activé leur répertoire plurilingue selon des fonctions cognitives distinctes : repérage d'analogies (anglais), transfert phonologique ou sémantique (langue maternelle) et validation d'hypothèses (mobilisation croisée des langues). Leur mobilisation diffère d'un participant à l'autre, mais s'inscrit dans les stratégies d'exploitation du répertoire décrites en 2.3.3, et contribue à la formulation d'hypothèses de sens caractéristiques du niveau 3 de l'échelle EVAL-IC (s.d.).

4.2.4 Caractéristiques des documents audio utilisés

Les participants se sont exprimés sur plusieurs caractéristiques des documents audio utilisés lors des tests et de l'atelier, en soulignant des éléments perçus comme facilitants ou, au contraire, comme obstacles à la compréhension. Ces caractéristiques sont présentées séparément car les indices prosodiques et perceptifs observés dans les verbatims ne constituent pas des stratégies en soi, mais des éléments d'orientation de l'écoute qui soutiennent indirectement les stratégies cognitives et métacognitives décrites précédemment. Trois aspects ressortent particulièrement : le débit de parole, l'accent des locuteurs et les thèmes abordés.

D'abord, le débit de parole a été relevé comme un facteur de difficulté par les deux participants. InB note que la vitesse d'élocution peut affecter sa capacité à reconnaître les mots, surtout lors des premières écoutes : « *Similar words really made our experience like easier to understand, but sometimes when the speech [was] faster, it was difficult to understand or catch the words. When we played it individually and slowly, it was really easier to understand* ». De son côté, InA mentionne : « *Sometimes when [...] the speech [was] faster, it was difficult to understand or catch the words. When we played it individually and slowly, it was really easier to understand* ». Ces commentaires témoignent d'une sensibilité au rythme, et d'une compréhension plus évidente lors d'une écoute segmentée, plus lente ou répétée.

La question des accents a aussi été abordée par InA, qui souligne que les différences d'accentuation peuvent nuire à la clarté, même lorsqu'un mot est phonologiquement proche : « *And besides*

pronunciations in each language, we have very different accents. So even if the pronunciations are kind of similar, we might have different accents, which might make it more difficult to figure out what it really is ».

Enfin, bien que moins développées, des remarques sur les thèmes des documents permettent d'observer que certains contenus ont été perçus comme plus accessibles que d'autres. InA mentionne, à propos du posttest, que le thème de l'alimentation l'a aidé à anticiper certaines structures ou à reconnaître des mots. InB, quant à lui, indique avoir ressenti une forme de familiarité avec la présentation du deuxième test, qu'il identifie comme une « liste », sans pour autant comprendre tous les mots¹.

Dans l'ensemble, ces observations montrent que les participants se sont appuyés, de manière plus ou moins consciente, sur des indices saillants du discours tels que le rythme, l'accentuation ou la structure thématique. Sur le plan cognitif, ces éléments semblent avoir servi de jalons pour le repérage sélectif ou pour formuler des hypothèses de sens (voir 2.3.3), en soutenant les démarches d'inférence caractéristiques de l'IC. Même si ces indices ne constituent pas des stratégies en soi, le fait de s'y référer pour orienter l'écoute ou ajuster son traitement (p. ex. ralentir mentalement le flux, utiliser le thème pour inférer le genre du discours, tenir compte de l'accent pour comparer les formes phonologiques) constitue une stratégie d'analyse linguistique et une stratégie métacognitive de régulation.

Enfin, ces constats préparent la transition vers la section suivante : la manière dont les participants interprètent ces éléments, et ajustent leurs démarches en conséquence, renvoie directement aux stratégies métacognitives abordées en 4.2.5.

4.2.5 Perception et évolution des stratégies de compréhension

Cette dernière catégorie regroupe les propos réflexifs des participants sur leur vécu lors des tests et des ateliers, et sur l'évolution perçue de leurs propres stratégies d'IC réceptive et de leurs attitudes par rapport à la compréhension orale. Trois sous-aspects se dégagent : une prise de conscience métacognitive, l'évolution perçue entre le début et la fin du dispositif, et une appréciation générale du dispositif pédagogique.

Prise de conscience métacognitive et structuration du processus

¹ Ces propos ont déjà été cités dans la sous-section 4.2.2 et ne sont pas répétés ici afin d'éviter les redondances.

Les deux participants décrivent une prise de conscience progressive des mécanismes qu'ils mettaient en œuvre afin de mieux comprendre le document audio. InA compare cette évolution à la découverte d'un outil d'orientation : « *it was like I was given a map, and with having the map, I could find my way kinda easier* ». Cette métaphore renvoie également à la représentation mentale du processus : InA montre qu'il développe progressivement une vision plus organisée des indices à repérer et des stratégies à mobiliser, ce qui correspond à une montée vers les compétences décrites dans le niveau 3 d'EVAL-IC, où l'apprenant commence à articuler consciemment ses ressources linguistiques.

InB partage une observation similaire, mais plus centrée sur la perception auditive : « *in the first test, I just try to understand how it works. And then I recognize that I can understand some pronunciations, but actually, I didn't think about that* ». On mobilise ici une prise de conscience d'indices phonologiques qui étaient auparavant mobilisés de façon implicite.

Évolution perçue entre le début et la fin du dispositif

Les deux participants expriment également un changement dans leur manière d'aborder l'écoute. InA explique : « *The first session, I just had some ideas about what I'm gonna do, but I didn't have the map [...] but as the sessions went on, I had this map* ». Cette idée d'un progrès structuré renvoie à une organisation de plus en plus consciente du processus de compréhension, typique des stratégies métacognitives de contrôle et de réajustement décrites en 2.3.3. InB fait écho à cette progression lorsqu'il décrit sa propre évolution dans la prise de notes et l'identification des mots : « *And the second day, I just bring my stuff, and I try to note that, oh, "sport" like this, and something like that* ». Ceci indique donc un effort d'adaptation face aux difficultés perçues, un marqueur clair d'autorégulation.

Appréciation générale du dispositif

Enfin, les deux participants expriment une appréciation générale du format de l'atelier. InA évoque le sentiment d'être guidé tout au long du processus : « *I kind of knew where you're going, which was very, I don't know kinda how to put it, like, important for me, because I felt, as a part of this project, it was not that I was, like, left alone in a sea of different, like, pieces of information* ». Cela montre que le cadre guidé a soutenu la structuration des stratégies et la prise de conscience des ressources disponibles. InB affirme de son côté que l'atelier a changé son regard sur le français : « *when I attend this workshop, I really realized*

that it's not hard. It's not as hard as I thought ». Ce changement de perspective témoigne d'un impact positif sur l'auto-efficacité perçue, un élément clé des stratégies métacognitives.

Les verbatims présentés montrent que les participants ont exprimé des perceptions d'évolution quant à leur manière de comprendre un document audio en français. Ces propos illustrent notamment l'activation des stratégies métacognitives (prise de conscience des ressemblances interlinguistiques, ajustement des procédures en fonction des difficultés perçues) et cognitives (prise de notes, reconnaissance progressive de mots clés), telles que décrites dans la section 2.3.3.

4.3 Synthèse exploratoire des résultats obtenus

La présente section a exposé séparément les résultats obtenus aux tests de compréhension orale (4.1) et ceux issus des entrevues semi-dirigées (4.2). L'analyse quantitative met en évidence une mobilisation partielle mais réelle de la reconnaissance lexicale, observée notamment dans la légère progression des scores liés à l'identification des mots isolés (Q2-Q3) et dans l'emploi des mots clés dans la production (Q5). De leur côté, les données qualitatives montrent que les participants ont conscientisé et décrit des démarches similaires : repérage de ressemblances, formulation d'hypothèses à partir d'indices partiels et mobilisation du répertoire plurilingue, ce qui constitue des stratégies de compréhension en contexte d'IC réceptive.

Ces deux volets convergent sur plusieurs points. D'abord, la reconnaissance lexicale, mesurée dans les tests et décrite lors des entrevues, apparaît comme le point d'appui central pour amorcer la construction du sens. Ensuite, l'usage de l'anglais comme langue-pont est confirmé à la fois dans les productions écrites (Q5) et dans les verbatims, où il sert de base à des comparaisons phonologiques ou sémantiques. Et finalement, la construction du sens global demeure partielle, mais les verbatims révèlent un raffinement des stratégies (prise de notes, repérage sélectif, ajustement), ce qui éclaire les limites observées dans certains résultats des tests (Q4-Q5).

En ce sens, les données qualitatives contribuent à expliquer les trajectoires individuelles mises en évidence dans les tests : elles révèlent que les évolutions ne relèvent pas exclusivement d'un gain mesurable mais plutôt de transformations stratégiques et métacognitives, cohérentes avec les visées d'un dispositif exploratoire en IC réceptive.

Enfin, le chapitre suivant proposera une discussion intégrée de ces résultats, en articulant de manière systématique les tendances quantitatives et qualitatives afin d'examiner, à la lumière du cadre théorique, les apports et les limites de l'entraînement en IC réceptive. Cela permettra également de mettre en évidence les mécanismes qui sous-tendent les différences inter-participant et d'apprécier la portée pédagogique du dispositif.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce chapitre discute des résultats à la lumière des deux questions de recherche qui ont guidé l'étude et qui, pour rappel, sont les suivantes:

QR1 : Dans quelle mesure un entraînement court en intercompréhension réceptive, centré sur la reconnaissance de ressemblances lexicales entre l'anglais et le français, peut-il favoriser la compréhension orale globale d'un document audio en français chez des apprenants adultes ayant peu ou pas étudié formellement cette langue ?

QR2 : Quelles stratégies de compréhension orale du français les participants mobilisent-ils pendant un entraînement en intercompréhension réceptive, et comment perçoivent-ils l'utilité de ces stratégies pour comprendre le français ?

La discussion adopte une logique intégrative, propre à la méthode mixte exploratoire mobilisée dans cette étude : les résultats quantitatifs éclairent l'interprétation des données qualitatives, et inversement, afin d'offrir une compréhension plus complète des processus en jeu.

La première section (5.1) s'appuie sur les données quantitatives issues des tests pour discuter de la reconnaissance lexicale et de ses effets potentiels sur la compréhension. La seconde (5.2) mobilise un croisement entre les résultats des tests et les extraits d'entretien afin de mieux comprendre les stratégies de construction du sens mises en œuvre après l'entraînement en IC ainsi que les perceptions des participants.

Cette organisation vise à montrer en quoi les deux volets du dispositif se complètent et contribuent conjointement à répondre aux deux questions de recherche.

5.1 Discussion autour de la QR1

Cette section discute des résultats liés à la reconnaissance des ressemblances lexicales entre l'anglais et le français, en lien avec la QR1. L'analyse repose sur les résultats quantitatifs des tests (4.1) tout en annonçant les rapprochements qui seront effectués avec les données qualitatives dans la section suivante.

La discussion suit la structure du protocole : reconnaissance de mots transparents dans des phrases isolées (Q1), identification de mots à l'écoute et à l'écrit (Q2-Q3), repérage ciblé à choix multiple (Q4), et enfin production écrite permettant d'évaluer la réutilisation des éléments perçus (Q5). Cette progression permet d'examiner la montée en complexité des processus sollicités, depuis l'identification lexicale jusqu'à la production d'un sens global, et prépare la mise en relation avec les stratégies verbalisées en entrevue dans la section 5.2.

5.1.1 Reconnaissance lexicale dans les phrases isolées

La première question des tests visait à évaluer la reconnaissance de mots transparents, c'est-à-dire des mots dont la proximité phonologique ou graphique peut être exploitée comme point d'appui pour la compréhension orale (Cortés Velásquez, 2016). Comme présenté dans la section 4.1.1, les résultats montrent que les scores sont restés faibles, avec une moyenne passant de 1,17 au prétest à 0,67 au posttest, ce qui constitue une baisse de 0,5 point. Seul le participant C a obtenu le score maximal (4/4) aux deux tests, tandis que la majorité des autres participants n'a reconnu aucun mot. Cette absence de progression observable peut être interprétée à la lumière des processus cognitifs sollicités dans cette tâche. Elle repose principalement sur un traitement *bottom-up*, orienté vers le décodage des stimuli auditifs sans appui contextuel (Nunan, 2002; Rost, 2011). Dans ce contexte, les participants devaient isoler des unités sonores brèves sans appui contextuel discursif immédiat, ce qui limite le recours aux processus *top-down* habituellement mobilisés en IC réceptive.

Toutefois, dans le dispositif expérimental, cette tâche avait été pensée comme une étape préparatoire permettant d'amorcer une première identification de mots-clés pouvant servir d'appui pour les étapes suivantes. Cette intention s'appuie sur les recommandations d'Escudé et Janin (2010), pour qui l'introduction graduelle d'indices lexicaux peut faciliter, en théorie, la construction ultérieure du sens en contexte d'IC.

Cependant, les données recueillies dans cette étude ne permettent pas de confirmer empiriquement cet effet : ni les résultats des tests ni les verbatims des participants ne montrent une réduction explicite de la charge cognitive ou une référence directe à un appui stratégique tiré de cette première tâche.

Ainsi, si la conception initiale du protocole reposait sur ce principe théorique, les résultats observés ici invitent à nuancer son effet dans le cadre spécifique de cette recherche.

En somme, bien que les résultats de cette tâche ne révèlent pas d'amélioration, ils soulignent l'importance d'un ancrage lexical initial dans un parcours de compréhension orale. La section 5.2 permettra d'examiner comment les participants, en entrevue, ont décrit la mobilisation de ces ressemblances et la manière dont ils compensent l'absence de repères contextuels lors de l'écoute.

5.1.2 Repérage de mots isolés et modalités de reconnaissance (Q2 et Q3)

Les deux questions suivantes du test visaient à explorer plus finement la reconnaissance lexicale mot à mot et les modalités, à l'oral (Q2) ou à l'écrit (Q3), par lesquelles les participants identifiaient les mots. Comme présenté dans la section 4.1.2, les résultats montrent une légère augmentation du nombre de mots reconnus uniquement à l'écoute entre le prétest et le posttest (de 24 à 27), accompagné d'une diminution du nombre de mots reconnus uniquement à l'écrit (de 12 à 8). Ces résultats indiquent une tendance, bien que modeste, vers une sollicitation plus fréquente du traitement auditif après l'entraînement. Cette tendance pourrait être interprétée comme un déplacement partiel du traitement vers les processus linguistiques de la compréhension orale (Rost, 2011), en particulier dans leur volet *bottom-up* (Nunan, 2002), qui concerne, selon les résultats, un repérage de mots sur la base de leur forme sonore. Cependant, la reconnaissance auditive n'implique pas nécessairement une conscience métacognitive. Il est donc possible que certains mots aient été identifiés par un effet de familiarité phonologique, sans analyse consciente, en lien avec le traitement des traits articulatoires et prosodiques décrit par Rost (2011).

Par ailleurs, la tâche d'autoévaluation (Q3) permettait aux participants d'indiquer s'ils pensaient avoir reconnu les mots à l'oral ou à l'écrit. Cette distinction, bien que pertinente, présente une limite méthodologique déjà discutée dans la section 4.1.2 : elle ne prenait pas en compte des cas de reconnaissance mixte (écoute + écrit). Cette limite méthodologique rejoint les observations de Jamet (2016) et de Cortés Velásquez (2016), qui soulignent que la reconnaissance lexicale dépend fortement du contexte linguistique d'apparition, c'est-à-dire la langue dans laquelle le mot est présenté, sa place dans la phrase, et l'appui contextuel disponible (Cortés Velásquez, 2016), et de l'input fourni (oral ou écrit), rendant difficile une évaluation strictement segmentée selon les modalités perceptives (auditif ou écrit), car certaines reconnaissances reposent sur une interaction entre les deux.

Enfin, ces tâches servaient aussi à préparer l'analyse de la production écrite (Q5) en fournissant des indices sur la nature du traitement perceptif mobilisé (auditif ou écrit) pour identifier les mots-clés susceptibles

d'être réinvestis. Elles permettent notamment d'observer dans quelle mesure l'entraînement favorise un recours plus spontané à l'écoute, alors que l'écrit constitue historiquement l'appui principal dans de nombreuses démarches d'IC (Escudé et Janin, 2010).

En somme, bien que les résultats indiquent une évolution partielle vers une reconnaissance auditive accrue, cette progression doit être interprétée avec prudence, en tenant compte des spécificités méthodologiques de la tâche. Si les résultats suggèrent un possible déplacement vers une identification plus fréquente des mots à l'oral, ils ne permettent pas de conclure sur les stratégies effectivement mobilisées. Il conviendra d'examiner, dans la section 5.2, cette hypothèse à la lumière des données qualitatives, en examinant comment les participants décrivent eux-mêmes les démarches mises en œuvre pour identifier ces mots et les relier à un sens global.

5.1.3 Repérage ciblé à choix multiple (Q4)

La Q4 visait à évaluer la capacité des participants à repérer une information précise dans le document audio à partir d'une tâche à choix multiple. Comme présenté dans la section 4.1.3, les résultats montrent une stabilité des performances entre les deux tests : trois participants sur six ont répondu correctement à chaque test, mais un seul (B) a réussi les deux. Cette absence de progression observable indique une variabilité interindividuelle importante et ne permet pas de dégager une tendance générale.

Le format de la tâche incitait à mobiliser des stratégies de repérage ciblé, qui relèvent de processus sémantiques et pragmatiques (Rost, 2011), en particulier la capacité à décoder l'intention communicative du locuteur et à associer des éléments explicites du discours à une question précise. Ce type de stratégie peut s'appuyer à la fois sur des indices lexicaux (reconnaissance des mots-clés), sur des éléments prosodiques (intonation, accentuation), ou sur la logique du document entendu (ordre, structure, thème). Or, comme l'ont montré Caddéo et Jamet (2013), la compréhension de documents oraux implique aussi la capacité à reconnaître le genre discursif et la finalité du message, ce qui n'est pas toujours accessible sans entraînement explicite.

De plus, bien que la tâche puisse paraître simple dans sa formulation, elle exige un niveau de contrôle cognitif relativement élevé, notamment pour maintenir l'attention sur un objectif précis tout en traitant simultanément l'input auditif. Selon Díaz et Hernández (2002), ce type de traitement mobilise plusieurs

composantes de l'autorégulation, telles que la planification (anticipation de ce qu'il faut repérer), la surveillance (écoute active), et l'évaluation (vérification de l'hypothèse formulée).

Le fait que les résultats soient restés stables pourrait refléter une difficulté à transférer les stratégies mises en pratique durant l'atelier (repérage de mots transparents, prise de notes rapide, déduction à partir du contexte) à cette tâche spécifique, ou une absence de lien perçu entre les stratégies d'IC développées et les exigences du test. Cette observation rejoint les résultats de Rost (2011) et Díaz et Hernández (2002) sur l'importance des processus métacognitifs pour adapter les stratégies d'écoute aux contraintes des tâches, ainsi que les travaux de Jamet (2016) qui soulignent que la reconnaissance des ressemblances lexicales ne se traduit pas automatiquement en performances ciblées sans une médiation pédagogique permettant d'explicitier les stratégies de mobilisation des indices contextuels nécessaires à leur interprétation.

Par ailleurs, il est possible que certains participants se soient appuyés sur des mots transparents sans toujours analyser leur fonction dans la phrase, ce qui a pu conduire à des interprétations erronées. Ce phénomène a déjà été observé en IC, notamment par Azieb et al. (2012), qui montrent que la reconnaissance de mots transparents peut parfois induire en erreur si elle n'est pas accompagnée d'une analyse contextuelle fine.

Cette dissociation entre repérage lexicale et performance ciblée souligne la nature spécifique de la tâche : elle ne mesure pas la construction du sens global, mais la capacité à extraire un élément précis du discours. Or cette habileté n'est pas toujours développée dans les niveaux 1 à 3 du cadre EVAL-IC (s.d.), qui portent plutôt sur la reconnaissance lexicale, les correspondances interlinguistiques et l'élaboration du sens global à partir d'indices partiels (voir 2.4.3).

En somme, même si cette tâche fournit des indices sur l'activation de processus d'inférence ciblée, elle ne permet pas de mesurer directement la capacité des participants à construire un sens global. Une analyse plus fine, notamment à partir des entrevues (5.2), permettra de mieux comprendre comment les participants perçoivent cette tâche et quels types d'indices ils déclarent mobiliser pour y répondre, notamment en lien avec le répertoire plurilingue et les stratégies d'écoute évoquées en entrevue.

5.1.4 Production écrite (Q5)

La dernière tâche du test consistait à produire un court texte en anglais en répondant à une question liée au document audio. Comme présenté dans la section 4.1.4, cette tâche visait à observer dans quelle mesure les participants réinvestissaient les mots perçus pour construire un sens général du document. Les productions ont été évaluées selon deux critères : le nombre de mots-clés pertinents retrouvés dans le texte, et la construction du sens global.

Les résultats montrent une évolution différenciée entre ces deux dimensions. En ce qui concerne la reconnaissance de mots-clés, quatre des six participants ont obtenu un score plus élevé au posttest qu'au prétest. Cela indique une progression dans l'identification des mots transparents ou familiers, suggérant un affinement du repérage lexical après les ateliers, en cohérence avec les tendances observées dans les Q2 et Q3.

En revanche, les résultats sur le critère de construction du sens global sont plus contrastés : deux participants ont régressé, deux sont restés stables et deux ont progressé. Cela suggère que la reconnaissance de mots isolés ne se traduit pas nécessairement par une compréhension plus structurée ou cohérente. Dans une perspective théorique, cette dissociation entre repérage lexical et construction de sens fait écho au modèle de la compréhension orale en IC tel que proposé par Escudé et Janin (2010), où la transparence lexicale constitue un levier initial, mais insuffisant, à la construction d'un sens global. De même, dans le modèle EVAL-IC (voir 2.4.3), les compétences associées au niveau 3 impliquent une mobilisation articulée d'indices lexicaux, prosodiques et contextuels. Dans le cadre de cette tâche, les résultats indiquent que le traitement partiellement initié lors des étapes précédentes (Q1 à Q3) n'a pas toujours permis une intégration sémantique aboutie.

Les productions écrites ont également permis d'observer l'influence de la modalité de reconnaissance. Les mots reconnus à l'écrit (Q3) ont été plus souvent réutilisés dans la tâche de production. Ce constat suggère que, dans le cadre de cette étude, le support graphique continue de jouer un rôle facilitateur dans l'activation des ressemblances interlinguistiques (Escudé et Janin, 2010). Néanmoins, certains cas isolés, notamment chez les participants C et D, indiquent une réutilisation partielle de mots reconnus uniquement à l'oral, ce qui invite à nuancer cette tendance et suggère une évolution possible vers une mobilisation plus autonome des indices auditifs, en lien avec les processus d'autorégulation décrits par Díaz et Hernández (2002) et la dynamique d'appropriation progressive mise en évidence par Escudé et

Janin (2010). Comme le rappelle Rost (2011), le passage d'un traitement *bottom-up* à une intégration plus consciente des unités sonores constitue une étape clé vers une compréhension plus autonome. Par ailleurs, la tâche Q5 n'était pas conçue pour évaluer formellement le niveau 3 de l'échelle EVAL-IC ; elle permet plutôt d'observer si certains éléments caractéristiques d'une mobilisation plus consciente des ressemblances apparaissent de manière émergente.

En somme, les résultats de la Q5 mettent en évidence une progression surtout lexicale, mais une intégration de mots transparents, sans toutefois garantir leur articulation systématique dans une construction de sens global. Ces observations invitent donc à croiser ces résultats avec les données qualitatives (voir 5.2), afin de mieux comprendre comment les participants perçoivent et mobilisent leurs stratégies de compréhension après les ateliers.

5.1.5 Synthèse des résultats liés à la QR1

En résumé, les résultats des tests mettent en évidence des évolutions partielles et différenciées dans la reconnaissance des ressemblances lexicales entre l'anglais et le français. L'entraînement en IC réceptive semble avoir favorisé, dans certains cas, une meilleure identification des mots transparents et une mobilisation légèrement accrue des indices auditifs, en particulier lors des tâches de reconnaissance et de repérage (Q2, Q3 et Q5). Ces tendances doivent toutefois être interprétées avec prudence : les écarts observés sont modestes et ne permettent pas de conclure à un effet mesurable de l'entraînement.

Par ailleurs, cette progression lexicale ne s'est pas systématiquement traduite par une amélioration de la construction du sens global (Q5), ce qui confirme une dissociation fréquente entre repérage de mots et intégration sémantique en contexte d'IC réceptive. Cette dissociation suggère une appropriation inégale des stratégies d'écoute et des niveaux d'autorégulation, en cohérence avec les observations issues de l'analyse qualitative. Les résultats quantitatifs constituent ainsi des indicateurs exploratoires permettant de comprendre comment les participants ont mobilisé leur répertoire plurilingue et les ressemblances interlinguistiques, mais ils nécessitent d'être mis en perspective avec les données issues des entretiens.

La section suivante propose donc une analyse intégrée des résultats quantitatifs et qualitatifs afin d'éclairer plus finement les processus et stratégies mobilisés par les participants à l'issue de l'entraînement.

5.2 Discussion autour de la QR2

Dans une perspective de recherche à méthode mixte, cette section propose une discussion à partir de l'analyse croisée des données quantitatives issues des tests et des données qualitatives recueillies lors des entrevues semi-dirigées. Ce croisement vise à mieux comprendre les trajectoires de compréhension de deux participants ayant complété l'ensemble du dispositif (tests, ateliers, entrevue), identifiés ici comme InA (participant C) et InB (participant F). L'objectif ici est donc d'éclairer la QR2, centrée sur les stratégies mobilisées par les participants pour comprendre un document oral en français après un entraînement en IC réceptive.

Cette analyse ne vise donc pas à répéter la description des résultats présentée au chapitre 4, mais à en proposer une lecture interprétative, structurée par les trois catégories de stratégies définies dans la typologie du cadre théorique (voir 2.3.3), à savoir : 1) stratégies d'analyse linguistique, 2) stratégies affectivo-cognitives, et 3) stratégies métacognitives d'autorégulation.

Le croisement des données permet ainsi de comprendre comment ces stratégies s'articulent entre elles et comment elles se manifestent différemment chez InA et InB. Les résultats des tests fournissent des indices sur la nature du traitement mobilisé (repérage lexical, indices auditifs, construction partielle du sens), tandis que les verbatims permettent de saisir la dimension vécue des stratégies : leur émergence, leur ajustement et leur utilité perçue.

Cette analyse s'appuie également sur les descripteurs de l'échelle EVAL-IC (voir section 2.4.3), en particulier ceux du niveau 3, qui offrent un cadre structurant pour interpréter la mobilisation consciente du répertoire plurilingue, la formulation d'hypothèses à partir d'indices partiels et la construction progressive d'un sens global.

La structure de cette section suit une logique thématique, inspirée à la fois du cadre théorique (voir sections 2.3.1 à 2.3.3) et du codage des entrevues. Après une brève contextualisation des profils des participants (5.2.1), les sous-sections suivantes discutent des stratégies d'IC mobilisées (5.2.2), des mécanismes de construction du sens observés (5.2.3), du rôle du répertoire linguistique (5.2.4), et enfin de l'évolution perçue des stratégies et attitudes (5.2.5). Le thème « *caractéristiques des documents audio utilisés* » (voir 4.2.4) est discuté à l'intérieur de la section 5.2.3 puisqu'il intervient comme modulateur des inférences et du traitement *top-down*. Chaque thème fait l'objet d'un croisement systématique entre les

résultats issus des données quantitatives et qualitatives, et les trois catégories des stratégies développées dans le cadre théorique. Le but ici est de montrer comment les stratégies linguistiques, affectivo-cognitives et métacognitives d'autorégulation interagissent dans la construction du sens à l'oral

5.2.1 Mise en contexte des profils linguistiques des participants

Les deux participants ayant pris part à l'entraînement en IC réceptive et aux entrevues présentent des profils linguistiques et des trajectoires d'apprentissage distincts, ce qui influence directement les stratégies de compréhension qu'ils mobilisent. Comme présenté dans la section 3.3.3, InA (participant C) est persanophone et dispose d'une grande expérience de l'apprentissage des langues, incluant une exposition significative à l'anglais. Les verbatims, dont les résultats ont été analysés dans le chapitre 4 (notamment 4.2.2 et 4.2.3), montrent qu'il mobilise fréquemment cette langue comme point d'appui principal pour formuler des hypothèses et comparer les unités perçues. Par exemple, il indique : « *so this word is similar to what I have in my mother tongue or English [...] I was kind of more conscious about finding these similarities.* »

De son côté, InB (participant F), de langue maternelle turque, mentionne lui aussi l'anglais comme ressource première dans plusieurs extraits exposés dans le chapitre 4 (voir 4.2.2 et 4.2.3), tandis que sa langue maternelle apparaît de manière plus ponctuelle et limitée à quelques cas de ressemblances phonologiques. Comme il exprime : « *I noticed that there are similarities in English, but not just with English, also in Turkish [...] in Turkish is 'spor', and in French is pronounced without 't'.* »

Dans une perspective plurilingue, les répertoires plurilingues des participants ne constituent pas seulement des outils statiques, mais des systèmes dynamiques, modulés par l'expérience, les contextes et les besoins communicatifs (Payant, 2020). Cette conception permet d'interpréter les différences observées dans les stratégies mobilisées.

InA, disposant d'un répertoire pluriel plus diversifié et d'une forte flexibilité interlinguistique, active simultanément plusieurs langues (persan et anglais), ce qui élargit l'éventail des ressemblances possibles et facilite les comparaisons phonologiques ou sémantiques. InB, dont le répertoire est plus restreint, tend à s'appuyer presque exclusivement sur l'anglais, ce qui limite le nombre d'hypothèses interlinguistiques mais renforce la stabilité d'un seul point d'ancrage.

Ces différences rejoignent les catégories de stratégies décrites dans la typologie du cadre théorique (voir 2.3.3). Les stratégies d'analyse linguistique (repérage de ressemblances lexicales et phonologiques) semblent plus variées chez InA. Les stratégies d'exploitation du répertoire plurilingue (affectivo-cognitives) sont mobilisées de façon plus distribuée par InA que par InB. Les stratégies métacognitives, comme la prise de conscience du rôle de l'anglais ou de la L1, apparaissent plus explicitement dans les verbatims d'InA.

Ainsi, l'examen des profils linguistiques ne relève pas d'un simple contexte descriptif : il constitue un élément central pour comprendre pourquoi les participants ne mobilisent pas les mêmes stratégies et comment leurs langues connues influencent la reconnaissance des ressemblances lexicales et la construction du sens. Les sections suivantes reviendront sur ces différences en les mettant en relation avec les résultats des tests et les observations qualitatives.

5.2.2 Stratégies d'intercompréhension mobilisées

Les entrevues révèlent que les participants ont mobilisé diverses stratégies d'IC pour reconnaître des ressemblances lexicales et tenter de construire du sens à partir des documents audio. Ces stratégies combinent des processus *bottom-up* et *top-down* (Nunan, 2002; Rost, 2011), ainsi que des éléments d'autorégulation (Díaz et Hernández, 2002), et se répartissent dans les trois catégories définies en 2.3.3. Cependant, leur manifestation diffère nettement entre InA et InB, en lien avec leurs ressources linguistiques et leurs habitudes d'écoute.

Stratégies d'analyse linguistique

InA rapporte avoir été plus attentif aux ressemblances lexicales et aux correspondances phonologiques. Cette stratégie, centrée sur le repérage et la comparaison de formes, relève du traitement *bottom-up*, typique de l'analyse linguistique. Les résultats quantitatifs (Q1 à Q3) confirment cette dynamique : InA a maintenu une reconnaissance élevée et stable des mots transparents, et a démontré une capacité constante à identifier des indices auditifs pertinents. InB, de son côté, évoque une approche plus intuitive, centrée sur les ressemblances phonologiques mais sans systématisation. Ce traitement *bottom-up* reste donc plus fragmentaire. Les résultats quantitatifs montrent une progression limitée entre le prétest et le posttest, ce qui suggère que cette stratégie n'a pas été pleinement consolidée.

Les deux participants rapportent aussi une reconnaissance ponctuelle de mots isolés servant de ponts d'ancrage thématique. Cette stratégie, bien que partielle, contribue à la construction d'hypothèses de sens et correspond aux performances fragmentaires mais fonctionnelles observés en Q2-Q3.

Stratégies d'exploitation du répertoire plurilingue

InA mobilise simultanément l'anglais et le persan pour interpréter les énoncés, ce qui illustre une exploitation consciente et flexible de son répertoire dynamique (Payant, 2020). Cette mobilisation plurilingue active des comparaisons phonologiques et sémantiques qui enrichissent son interprétation du message.

Cette différence met en évidence deux modalités distinctes : une exploitation articulée et stratégique du répertoire chez InA, et une mobilisation plus émergente et restreinte chez InB.

Stratégies métacognitives

Enfin, l'atelier semble avoir déclenché chez les deux participants une explicitation de stratégies auparavant mobilisées de façon intuitive. InA, en particulier, témoigne d'une prise de conscience progressive des ressemblances lexicales et de leur utilité. Cette transition vers une mobilisation consciente (voir 2.3.3) s'inscrit dans une logique d'autorégulation (Díaz et Hernández, 2002), qui dépasse le simple repérage de mots pour inclure une planification et une évaluation des moyens de compréhension disponibles.

Chez InB, les manifestations métacognitives sont plus ponctuelles : il décrit davantage des ajustements rétrospectifs que des anticipations stratégiques. Sa métacognition apparaît ainsi plus émergente qu'installée.

Synthèse comparative

En croisant ces données qualitatives avec les résultats aux tests, on observe que les deux participants ont intégré les trois catégories de stratégies d'IC de manière différenciée, reflétant leurs styles d'écoute et leurs ressources linguistiques. D'une part, InA adopte une posture plus réflexive et systématique, intégrant indices linguistiques, répertoire plurilingue et ajustements métacognitifs. D'autre part, InB semble

s'appuyer sur des indices perceptifs et sur l'écriture pour stabiliser l'information, avec une métacognition encore en développement.

Ces observations illustrent la variété des chemins empruntés pour accéder au sens en contexte d'IC réceptive (Escudé et Janin, 2010; Rost, 2011; Caddéo et Jamet, 2013), et renforcent l'importance de combiner l'analyse des données quantitatives avec les données des entrevues (Fortin et Gagnon, 2022) pour saisir la complexité de ces cheminements (Jamet, 2005). Ces cheminements s'inscrivent également dans les compétences attendues au niveau 3 de l'échelle EVAL-IC (s.d.) (voir 2.4.3), où l'apprenant ajuste ses stratégies en fonction du document, mobilise consciemment son répertoire plurilingue et combine indices lexicaux, phonologiques et contextuels pour construire une interprétation globale.

5.2.3 Stratégies de construction du sens

Les données croisées des tests (notamment Q4 et Q5) et des entrevues montrent que les deux participants se sont servi d'indices fragmentaires pour répondre à la tâche de construction de sens, appuyés sur leur répertoire linguistique et sur les ressemblances perçues entre le français et l'anglais. Ce processus mobilise des stratégies *top-down*, où les éléments thématiques ou prosodiques sont utilisés pour formuler des hypothèses de sens, en interaction avec des traitements *bottom-up*, fondés sur l'identification de mots isolés, en cohérence avec les modèles proposés par Nunan (2002), Rost (2011) et Caddéo et Jamet (2013).

La tâche de repérage ciblé (Q4), qui évaluait la capacité à extraire une information spécifique à partir d'un extrait audio, n'a pas permis d'observer une progression nette : trois participants sur six ont répondu correctement à chaque test, sans changement entre le prétest et le posttest. Ni InA ni InB ne figurent parmi ceux ayant réussi les deux tests. Cette stabilité pourrait indiquer une difficulté à mobiliser de manière ciblée les stratégies d'inférence développées pendant l'atelier, ou encore un manque de lien perçu entre ce type de tâche et les compétences travaillées.

Ce constat est cohérent avec les propos d'InB, se basant sur des éléments prosodiques identifiés comme le débit de parole, pour inférer l'organisation du discours : « *when the speech was faster, it was difficult to understand the words, but when we played it individually and slowly, it was easier to understand* ». Ce type d'indices, tel que décrit par Rost (2011), peut soutenir l'inférence pragmatique, par exemple pour reconnaître une liste ou une explication. En revanche, les résultats montrent que pour ce participant, la reconnaissance de ces indices ne garantit pas une intégration sémantique précise. Dans ce cas, il s'agit

donc d'un appui partiel, permettant de deviner la structure, sans assurer la compréhension de l'information exacte évaluée en Q4.

Ainsi, la convergence entre les données de Q4 et les verbatims suggère que l'inférence opérée par les participants repose sur des indices perceptifs parfois pertinents mais insuffisants, ce qui expliquerait la fragilité de leurs réponses, c'est-à-dire leur caractère partiel, hésitant ou approximatif dès que l'indice mobilisé ne suffit pas à confirmer l'information recherchée.

La tâche de production écrite (Q5) met en évidence des différences plus marquées. InA a maintenu un score élevé sur le critère de la construction du sens, ce qui reflète sa capacité à articuler les mots reconnus pour formuler une hypothèse cohérente. À l'inverse, bien qu'InB ait également mobilisé des indices, souvent thématiques ou perceptifs, sa production reste plus fragmentaire, ce qui correspond à son profil global de performance.

Cette divergence suggère que la construction du sens n'est pas uniquement liée au nombre de mots reconnus, mais à la manière dont ces éléments sont intégrés dans une stratégie interprétative plus large (Caddéo et Jamet, 2013), mobilisant à la fois des processus *bottom-up* et *top-down* (Nunan, 2002). Comme l'a exprimé InA, la mise en relation des unités isolées a permis d'élaborer une représentation cohérente (« *They [les similarités] just find each other and make a meaning out of it* », voir 4.2.1). Cette formulation illustre un mécanisme interprétatif où les indices linguistiques, thématiques et contextuels sont mis en relation dans un processus *top-down*, soutenu par des stratégies métacognitives (voir 2.3.3). Chez InB, plusieurs éléments thématiques sont repérés (le thème de l'alimentation, l'idée de « liste »), mais leur articulation reste limitée. Cela se reflète dans Q5 : certains mots reconnus ne sont pas intégrés dans une interprétation globale, ce qui rejoint les observations de Q4 (voir 5.1.3).

Ces résultats montrent que l'atelier a favorisé une écoute stratégique, où les indices perçus sont mobilisés non seulement pour repérer des mots, mais aussi pour construire une interprétation globale. Toutefois, cette capacité reste partielle et variable d'un participant à l'autre. Tandis qu'InA parvient à combiner plusieurs types d'indices (lexicaux, thématiques, contextuels) pour valider ses hypothèses, InB semble davantage s'appuyer sur des repères perceptifs ou prosodiques, sans toujours pouvoir les articuler dans une structure cohérente.

En somme, ces trajectoires contrastées rappellent que la construction du sens en contexte d'IC repose sur une interaction dynamique entre traitements *bottom-up* (reconnaissance des mots) et *top-down* (formulation d'hypothèses), soutenue par des formes plus ou moins explicites d'autorégulation (Díaz et Hernández, 2002). Elles illustrent aussi le rôle des stratégies métacognitives, qui consistent à ajuster ses démarches au fil de l'écoute et à évaluer l'utilité des indices disponibles, tel que défini dans la section 2.3.3.

Cette dynamique interprétative, intimement liée à l'activation du répertoire linguistique des participants (Payant, 2020), constitue le point d'ancrage des hypothèses de sens formulées (Escudé et Janin, 2010; Caddéo et Jamet, 2013). La section suivante se penche sur les langues mobilisées dans ce processus, notamment l'anglais et la langue maternelle, et sur leur rôle différencié dans la compréhension orale en français.

5.2.4 Usage du répertoire linguistique

Les propos recueillis lors des entrevues révèlent que les participants ont mobilisé activement les langues de leur répertoire personnel pour soutenir leur compréhension, notamment leurs propres langues maternelles et l'anglais, utilisé comme langue-pont. Ce recours s'inscrit pleinement dans les mécanismes d'IC, en tant que ressources linguistiques internes mobilisées de manière consciente (Coste et al., 1997; Payant 2015, 2020) pour décoder des énoncés en français. Dans le cadre théorique retenu (voir 2.3.3), ces démarches relèvent des stratégies d'exploitation du répertoire plurilingue, qui consistent à activer de manière différenciée les langues connues pour formuler des hypothèses de sens, valider une interprétation ou comparer des structures lexicales ou prosodiques. Elles rejoignent également les stratégies générales de traitement linguistique décrites dans la typologie de 2.3.2, en particulier l'activation de savoirs antérieurs et la recherche d'équivalents interlinguistiques. Toutefois, ce type de stratégie mérite une analyse différenciée. D'une part, parce que les participants eux-mêmes nomment et distinguent les langues auxquelles ils ont fait appel; d'autre part, parce que le cadre théorique adopté (notamment Payant 2015, 2020) invite à considérer le répertoire linguistique comme ressource plurielle, dynamique et distribuée, qui ne se limite pas à une simple langue-pont. Nous distinguons donc ici deux formes d'activation du répertoire : 1) la mobilisation de la langue maternelle (5.2.4.1), qui agit comme ressource ponctuelle d'appui, activée lorsqu'une proximité perse le permet, et 2) le recours explicite à l'anglais comme langue-pont (5.2.4.2), qui, dans cette étude, joue un rôle structurant (il sert non seulement à activer des ressemblances lexicales, mais aussi à valider des hypothèses de sens et à transférer des connaissances antérieures vers le traitement du français oral).

5.2.4.1 Langue maternelle comme référence interprétative

Les données qualitatives issues des entretiens montrent que la L1 a été mobilisée de façon stratégique par les participants pour soutenir leur compréhension du français oral. Bien que cette mobilisation n'ait pas été systématique, elle a permis, dans certains cas, d'identifier des mots ou des structures proches sur le plan phonologique ou lexical. Par exemple, InB indique que le mot *sport* lui a été accessible car il le connaissait en turc (*spor*) et a fait le lien avec la prononciation française sans 't' (« *In Turkish, it's "spor", okay, so without 't', and French is pronounced without 't', yeah, that's why I understand that* »). Ce constat rejoint l'idée, développée par Payant (2020), que le répertoire linguistique fonctionne comme un système pluriel et distribué, où chaque langue connue peut être activée en fonction des besoins de la tâche communicative. Dans notre cadre d'analyse, cette démarche correspond à une stratégie d'exploitation du répertoire plurilingue (voir 2.3.3), qui consiste à activer les langues disponibles pour interpréter des unités perçues, formuler des hypothèses lexicales ou valider une intuition sémantique.

Dans cette étude, la langue maternelle a agi comme un repère interprétatif lorsque des similarités perçues entre celle-ci et le français ont émergé, ce qui est en cohérence avec le modèle d'IC réceptive. Cette activation, bien qu'intuitive, illustre le processus *bottom-up*, dans lequel des unités sonores familières servent de déclencheurs pour formuler des hypothèses de sens (Nunan 2002).

Les résultats aux tests ne permettent pas de mesurer directement l'impact de ce recours à la langue maternelle. Cependant, les entretiens suggèrent qu'il a contribué à renforcer la reconnaissance de certains mots transparents et à valider des inférences contextuelles. Ce rôle, bien que marginal comparé à celui de l'anglais, témoigne de la flexibilité du répertoire plurilingue des participants (Escudé et Janin, 2010).

Enfin, cette mobilisation ponctuelle souligne que la langue maternelle peut agir comme une ressource complémentaire à la langue-pont, plutôt qu'un obstacle, lorsque l'apprenant cherche à construire une représentation globale d'un document oral (Escudé et Janin, 2010; Payant, 2020). Ce recours ponctuel à la L1 relève d'un fonctionnement des niveaux *basiques* (1-2) dans EVAL-IC (s.d.), où l'apprenant repère de manière intuitive des ressemblances lexicales et comprend quelques indices explicites (p. ex. ressemblances phonologiques). Ce constat rejoint également les observations empiriques de Cortés Velásquez (2016), qui a mis en évidence le rôle facilitateur de la langue maternelle dans l'élaboration d'hypothèses en contexte d'IC.

5.2.4.2 L'anglais comme langue-pont

Les propos recueillis dans les entrevues indiquent que l'anglais occupe une place importante dans la compréhension des documents audio, mais cette prévalence doit être interprétée à la lumière du dispositif pédagogique. En effet, l'intervention était explicitement centrée sur la reconnaissance de ressemblances lexicales entre le français et l'anglais, ce qui a vraisemblablement renforcé l'usage de l'anglais comme ressource principale pendant l'atelier. Ainsi, les propos recueillis montrent moins une habitude spontanée qu'une mobilisation encouragée par les tâches proposées. En ce sens, l'anglais a servi de médiateur, permettant aux participants de faire des rapprochements lexicaux et phonologiques et de construire des hypothèses de sens. Il a servi donc à activer, valider et ajuster ces hypothèses. Cette mobilisation active correspond aux stratégies d'exploitation du répertoire plurilingue (voir 2.3.3), où les ressources linguistiques disponibles sont sollicitées pour interpréter l'input en langue cible. Chez InA, le fait d'associer les mots français à leurs équivalents anglais a facilité la reconnaissance des ressemblances lexicales et soutenu la construction progressive d'une interprétation globale du document audio. Ce processus illustre bien le rôle de l'anglais comme langue-pont et sa capacité à orienter l'écoute (Escudé et Janin, 2010; Payant, 2020).

Plusieurs extraits illustrent cette activation guidée. InA mentionne : « *...and now English is being added to that list* », ce qui indique que l'anglais devient un appui privilégié dans le cadre de l'activité, sans pour autant être la première langue mobilisée en général. De même, InB souligne : « *I noticed that there are similarities with English [...]* », avant d'évoquer des liens plus ponctuels avec sa langue maternelle, ce qui laisse entendre que la structure même des tâches a rendu ces ressemblances particulièrement saillantes.

Toutefois, cette stratégie présente également des limites. Bien qu'InB reconnaisse l'utilité de l'anglais pour identifier des mots, ses scores aux tâches de production (Q5) et de repérage ciblé (Q4) demeurent faibles ou stables, ce qui suggère une difficulté à transférer cette reconnaissance lexicale en compréhension structurée. Il est possible que l'anglais agisse ici davantage comme un déclencheur de reconnaissance ponctuelle, sans toujours favoriser l'élaboration d'un sens global, ce qui relève davantage du niveau 2 de l'échelle EVAL-IC, où les ressemblances interlinguistiques sont activées sans nécessairement s'intégrer dans une interprétation globale. Cette observation rejoint plusieurs travaux en IC qui montrent que la reconnaissance de mots transparents peut induire des interprétations approximatives si elle n'est pas accompagnée d'un appui contextuel adéquat (Escudé et Janin, 2010; Azieb et al., 2012; Caddéo et Jamet, 2013). Ces limites illustrent aussi que l'exploitation de la langue-pont ne suffit pas, à elle seule, à atteindre

les compétences du niveau 3 de l'échelle EVAL-IC (s.d.) (voir 2.4.3), qui suppose une mobilisation stratégique, souple et consciente du répertoire plurilingue dans le but de construire un sens global à partir d'éléments partiels.

En résumé, l'anglais a été mobilisé comme langue-pont principalement dans le cadre de l'expérience, où les tâches orientées vers la reconnaissance de ressemblances lexicales ont renforcé sa saillance et encouragé son activation. Il a ainsi joué un rôle important dans la construction progressive du sens, tandis que la langue maternelle a été mobilisée selon les opportunités offertes par certains mots isolés.

Pour InA, cette mobilisation s'est inscrite dans une dynamique métacognitive structurée, avec des effets mesurables dans les tâches des tests. Pour InB, cette mobilisation a soutenu l'écoute et la reconnaissance de mots, sans toujours se traduire par une amélioration nette dans les tâches plus complexes. Ces trajectoires différenciées mettent en lumière la richesse et la variabilité de l'usage d'une langue-pont en contexte d'IC, tout en rappelant que sa centralité ici découle des choix méthodologiques de la recherche. Elles soulignent l'intérêt d'en analyser la place dans une perspective plurilingue (Payant, 2020) où les langues ne sont pas hiérarchisées de manière fixe mais mobilisées selon les besoins et les affordances des tâches proposées.

5.2.5 Évolution perçue des participants

Dans les entretiens, les participants ont exprimé une perception d'évolution dans leur manière d'aborder l'écoute en français. Bien que cette transformation ne se reflète pas toujours dans les performances aux tests, elle semble témoigner d'une prise de conscience progressive de leurs stratégies, de leurs ressources linguistiques, et du rôle que ces éléments peuvent jouer dans l'élaboration du sens. Ces éléments renvoient à la dimension métacognitive du processus d'IC (Rost, 2011; Jamet, 2003), et plus précisément aux stratégies d'autorégulation et d'évaluation (Díaz et Hernandez, 2002) décrites dans la section 2.3.3.

Chez InA, la métaphore de la carte (4.2.5) constitue un indicateur particulièrement riche : elle traduit une évolution vers une écoute structurée et orientée, dans laquelle l'apprenant mobilise ses connaissances et les organise comme des repères sur un trajet interprétatif, ce qui correspond précisément à l'émergence d'une stratégie métacognitive. La métaphore suggère que le participant ne suit plus simplement le signal auditif, mais qu'il situe les informations dans une structure interne qui l'aide à interpréter le message. Ce passage d'un fonctionnement intuitif à une stratégie planifiée correspond à ce que le cadre EVAL-IC (s.d.)

décrit au niveau 3, où l'utilisateur commence à articuler de manière réflexive son répertoire plurilingue pour formuler et vérifier des hypothèses (voir 2.4.3).

Chez InB, l'évolution est plus modeste, mais néanmoins perceptible. Le participant décrit une prise de conscience progressive des indices perçus, en particulier la prononciation. Le participant décrit également un passage progressif d'une écoute passive à une expérimentation contrôlée (4.2.5), où il cherche à optimiser son traitement des indices sonores et à développer une posture plus consciente face à l'écoute. Cette démarche, bien que partielle, constitue un marqueur de métacognition active (Rost, 2011) conforme aux premières étapes du processus d'autorégulation (Díaz et Hernández, 2002).

La progression perçue ne réside donc pas nécessairement dans la capacité à comprendre davantage de mots, mais dans l'activation volontaire de stratégies comme la prise de notes, le repérage auditif et la formulation d'hypothèses écrites (4.2.5). L'écoute devient ainsi un espace d'expérimentation contrôlée, où les participants cherchent à optimiser leur traitement des indices sonores et interlinguistiques, ce qui constitue un autre marqueur de métacognition active (Rost, 2011; Díaz et Hernández, 2002).

Ainsi, bien que la compréhension globale demeure partielle, les propos des participants révèlent un déplacement net dans la posture d'écoute : de la simple réception vers une élaboration progressive de sens à partir de repères interlinguistiques, soutenue par une prise de conscience du processus lui-même (Payant, 2020; Rost, 2011; Díaz et Hernández, 2002). Cette évolution perçue constitue un élément central pour évaluer les effets de l'atelier d'IC, même en l'absence d'un gain quantitatif évident. En croisant les données issues des tests avec celles issues des entrevues, cette section a permis de mettre en lumière la manière dont les participants ont mobilisé les ressemblances lexicales entre l'anglais et le français pour construire du sens à l'oral. L'analyse a révélé une diversité de stratégies, allant de la reconnaissance intuitive de mots transparents à une mobilisation plus structurée et consciente des correspondances lexicales (Escudé et Janin, 2010; Payant, 2020). L'anglais a ainsi agi, dans le cadre des tâches proposées, comme langue-pont privilégiée : il a soutenu à la fois la perception auditive, l'inférence lexicale et, dans certains cas, la construction globale du message (Melo-Pfeifer, 2014). Cette centralité reflète en partie la nature même de l'intervention, qui orientait explicitement les participants vers les ressemblances entre le français et l'anglais. Si la langue maternelle a aussi été sollicitée, son rôle est demeuré plus ponctuel et contextuel (Cortés Velásquez, 2016), apparaissant principalement lorsque des ressemblances phonologiques ou lexicales spontanées étaient perçues.

Les trajectoires contrastées d'InA et d'InB illustrent la variabilité des effets de l'entraînement en IC réceptive. Chez l'un, on observe une certaine progression métacognitive, appuyée par une reconnaissance systématique et une articulation efficace entre repérage lexical et interprétation (Rost, 2011; Díaz et Hernández, 2002). Chez l'autre, l'évolution repose davantage sur l'amélioration de la perception sonore et l'identification fragmentaire, sans que cela se traduise toujours en gains mesurables. Ces résultats confirment la pertinence d'une approche plurilingue fondée sur les proximités lexicales (Escudé et Janin, 2010; Payant, 2020), tout en soulignant la nécessité d'un accompagnement pédagogique qui favorise la prise de conscience, l'autorégulation et le transfert stratégique (Caddéo et Jamet, 2013).

Ces perceptions rejoignent les compétences décrites au niveau 3 de l'échelle EVAL-IC (s.d.) (voir 2.4.3), sans pour autant permettre de conclure à un changement de niveau formel. Elles confirment toutefois l'activation de démarches stratégiques et réflexives dans la compréhension orale.

5.3 Synthèse exploratoire de la discussion

Les résultats quantitatifs et qualitatifs montrent que les effets de l'entraînement en IC réceptive sont partiels et variables, mais permettent de dégager une diversité de stratégies de compréhension, différenciées selon les trajectoires individuelles. Le croisement des deux types de données met en lumière plusieurs points de convergence : la reconnaissance fragmentaire mais fonctionnelle de mots transparents, l'appui récurrent sur l'anglais comme langue-pont, ainsi qu'une émergence, plus ou moins marquée, de démarches métacognitives chez les participants. Ces constats doivent être lus à la lumière des ajustements méthodologiques présentés en 3.2, qui situent cette recherche dans une perspective exploratoire.

Le chapitre suivant revient sur ces observations afin d'en discuter la portée théorique et didactique, leurs limites, ainsi que les portes qu'elles ouvrent pour la formation en IC réceptive.

CHAPITRE 6

CONCLUSION

La présente recherche, ancrée dans un contexte montréalais multilingue, avait pour objectifs 1) d’explorer dans quelle mesure un entraînement en intercompréhension réceptive, centré sur la reconnaissance des ressemblances lexicales entre l’anglais et le français, peut favoriser la compréhension globale d’un document audio en français chez des participants adultes ayant peu ou pas étudié formellement cette langue; et 2) de décrire les stratégies de compréhension orale du français mobilisées par les participants pendant un entraînement en intercompréhension réceptive, ainsi que leurs perceptions quant à l’utilité de ces stratégies pour comprendre le français.

Ces deux objectifs ont guidé l’ensemble de l’analyse et sont abordés conjointement dans la présente conclusion. En mobilisant un cadre théorique fondé sur les processus de compréhension orale (Rost, Nunan), les principes de l’IC (Escudé et Janin; Caddéo et Jamet), ainsi que les travaux empiriques existants (Jamet, Cortés Velásquez), cette étude a articulé une double entrée, théorique et empirique, afin de répondre aux deux questions de recherche suivantes :

QR1 : Dans quelle mesure un entraînement court en intercompréhension réceptive, centré sur la reconnaissance de ressemblances lexicales entre l’anglais et le français, peut-il favoriser la compréhension orale globale d’un document audio en français chez des apprenants adultes ayant peu ou pas étudié formellement cette langue ?

QR2 : Quelles stratégies de compréhension orale du français les participants mobilisent-ils pendant un entraînement en intercompréhension réceptive, et comment perçoivent-ils l’utilité de ces stratégies pour comprendre le français ?

Cette conclusion propose donc une synthèse des principaux apports de la recherche (6.1) ainsi que la présentation des limites rencontrées (6.2), des perspectives de recherche futures (6.3) et des retombées didactiques (6.4). Finalement, nous terminons ce chapitre avec une question ouverte (6.5).

6.1 Principales tendances et apports de la recherche

Les résultats issus de cette étude mixte font apparaître plusieurs tendances. Les données quantitatives ont mis en évidence une reconnaissance partielle mais significative de mots transparents entre l'anglais et le français, suggérant une capacité à activer le répertoire linguistique dans des tâches simples de traitement auditif. Toutefois, cette reconnaissance n'a que rarement permis une construction de sens plus globale. Elle correspond à un niveau « basique » dans l'échelle EVAL-IC (s.d.), ce qui laisse entrevoir les limites d'un traitement purement *bottom-up* lorsqu'il n'est pas accompagné d'une stratégie d'intégration contextuelle.

À l'inverse, les entrevues semi-dirigées révèlent que les participants ont progressivement acquis des stratégies de compréhension leur permettant de mieux gérer l'écoute et de construire du sens à partir des documents audio, en particulier sur le plan métacognitif. Les propos analysés montrent l'émergence d'une autorégulation consciente, qui prend appui sur la reconnaissance de mots isolés, mais qui s'étend à des démarches plus réflexives, telles que l'anticipation, la vérification d'hypothèses, ou l'ajustement des stratégies en fonction du contexte. Ces éléments rejoignent les observations de Díaz Hernández (2002) sur la place centrale de la régulation interne dans l'apprentissage des langues, en particulier dans la gestion de la compréhension en contexte d'incertitude. Bien que ses travaux ne portent pas spécifiquement sur l'IC, ils éclairent les dynamiques d'ajustement stratégique observées chez les participants.

Ces résultats tendent à confirmer que l'IC, en tant qu'outil de médiation et non comme méthode à part entière, peut soutenir le développement de compétences d'écoute utiles à la compréhension orale en langue non ou peu apprise formellement. Cela va dans le sens de Caddéo et Jamet (2013), qui rappellent que l'IC n'est pas une approche pédagogique complète, mais une démarche complémentaire fondée sur la mobilisation stratégique du plurilinguisme.

6.2 Limites de l'étude

Comme toute recherche exploratoire, ce travail comporte des limites. D'abord, la taille de l'échantillon (six participants aux tests, deux aux entrevues) limite la portée généralisable des observations. Le protocole a été conçu pour quarante participants, mais les difficultés rencontrées lors du recrutement et de la disponibilité ont restreint le corpus (voir section 3.2). De plus, certains critères de sélection définis initialement n'ont pu être strictement respectés, notamment en raison des contraintes de recrutement : trois participants avaient déjà été exposés au français, dont deux dans un cadre formel, et un autre était inscrit à un niveau avancé en anglais, alors que l'étude visait principalement des apprenants de niveau

intermédiaire. Cette situation a pu influencer certains résultats, en particulier en rendant plus difficile l'attribution précise des effets observables à l'entraînement en IC réceptive plutôt qu'à des connaissances préalables en français ou à un niveau élevé en anglais. Toutefois, les entrevues semi-dirigées ont permis de nuancer cette limite en apportant un éclairage plus qualificatif sur les stratégies effectivement mobilisées par les participants et sur leurs représentations du processus de compréhension, ce qui a facilité l'interprétation des données issues des tests.

Le traitement lui-même présente également certaines limites. Bien que tous les participants aient reçu les mêmes documents, instructions et supports pédagogiques, la durée relativement courte du dispositif (trois séances) pourrait avoir restreint l'émergence de certains effets, notamment sur la performance aux tests. D'un point de vue technique, la mise en œuvre du traitement reposait sur la familiarité de l'étudiant-chercheur avec les plateformes numériques employées (YouTube, TikTok, outils de projection, contrôle du son), ce qui pourrait constituer un enjeu pour d'éventuelles répliques du protocole par une autre personne. Cela dit, l'Annexe F fournit une documentation détaillée, incluant par exemple le minutage précis des extraits utilisés, pour soutenir cette transférabilité. Enfin, le format en petits groupes (deux à trois participants par séance) a eu un effet positif sur l'implication active des apprenants, facilitant la participation individuelle lors des activités de repérage et de dictée interlinguistique. Dans un groupe plus large, certaines de ces activités auraient pu poser des défis logistiques ou limiter l'engagement individuel.

Par ailleurs, la recension théorique et empirique s'est principalement appuyée sur des travaux francophones ou européens, en lien avec les contextes d'implantation de l'IC. Peu d'études menées en contexte canadien ou nord-américain ont pu être intégrées, faute de publications disponibles ou accessibles. Cela limite la diversité des perspectives.

De plus, il est possible que certaines déclarations des participants, notamment celles concernant l'utilité de l'anglais, aient été influencées par un biais de désirabilité sociale. Cette possibilité rappelle que les propos recueillis lors des entrevues semi-dirigées peuvent parfois refléter ce que le participant pense être attendu, et non uniquement son expérience réelle du processus de compréhension.

Enfin, le test de compréhension utilisé, bien que construit sur la base d'indicateurs théoriques, reste partiel : il ne permet pas d'observer les effets de l'IC dans des interactions orales réelles, ni de suivre les effets différés dans le temps.

6.3 Perspectives de recherche

Plusieurs pistes émergent de cette recherche. Il serait pertinent d'élargir les dispositifs à d'autres combinaisons linguistiques au Canada, en incluant des langues romanes (comme l'espagnol), ainsi que des langues non romanes (comme l'arabe ou le mandarin), afin d'explorer comment l'IC peut s'adapter à une pluralité de répertoires linguistiques.

Une approche longitudinale permettrait de mieux saisir l'évolution des stratégies métacognitives à long terme, et d'observer si les apprentissages acquis en situation d'IC sont transférables vers d'autres contextes de compréhension ou d'interaction, par exemple dans des échanges informels au travail ou dans la communauté, lors de la consultation de contenus numériques plurilingues, ou dans l'apprentissage d'une autre langue.

Enfin, une attention particulière pourrait être portée à la formation des enseignants : il serait pertinent de se pencher sur les façons d'outiller les formateurs à intégrer des stratégies d'IC de manière structurée, sans renforcer les risques liés, par exemple, aux faux amis ou aux surinterprétations. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant apparaît comme central dans l'accompagnement et la régulation des stratégies d'écoute, en guidant les apprenants dans l'interprétation des ressemblances perçues.

6.4 Retombées didactiques

Les résultats présentés confirment l'intérêt d'introduire l'IC comme levier didactique, notamment dans les classes de langue où les apprenants disposent déjà d'un répertoire riche. En reconnaissant les ressemblances lexicales entre langues voisines, les élèves peuvent amorcer une compréhension partielle qui, si elle est accompagnée, peut se transformer en compréhension plus profonde.

Cela suppose toutefois une posture pédagogique exigeante : l'enseignant doit non seulement proposer des tâches favorisant la comparaison linguistique, mais aussi aider les apprenants à questionner leurs hypothèses, à repérer les pièges, et à construire des ponts de signification. Cette posture appelle à un changement de paradigme, où l'erreur devient un lieu d'analyse, et où les langues connues par les apprenants sont intégrées comme ressource plutôt que perçues comme des interférences.

Les retombées didactiques touchent aussi le développement de compétences transversales, telles que la conscience métalinguistique, l'autonomie dans les stratégies de compréhension, et une confiance accrue

dans des situations langagières nouvelles. L'IC peut ainsi favoriser l'engagement actif des apprenants, en particulier dans des environnements plurilingues comme Montréal, où la cohabitation de plusieurs langues crée des opportunités quotidiennes de repérage interlinguistique et de transferts partiels de sens. Dans un tel contexte, les apprenants peuvent mettre en lien les langues entendues dans l'espace public, notamment à l'école ou dans les médias, et développer une compréhension plus souple et contextualisée des langues voisines.

Ces retombées sont d'autant plus significatives que le contexte montréalais, bien qu'offrant une exposition fréquente au français, ne garantit pas pour autant une compréhension réelle de cette langue chez les allophones. En outillant les apprenants à mobiliser leur répertoire linguistique pour construire du sens à partir des indices lexicaux et contextuels, l'IC peut jouer un rôle d'accélérateur de compréhension et de réduction des inégalités langagières.

Une formation spécifique pourrait donc être envisagée pour les enseignants, incluant des outils d'analyse contrastive, des banques de mots transparents, et des scénarios de simulation d'écoute, comme recommandé par Caddéo et Jamet (2013). L'implantation de telles pratiques pourrait s'inscrire dans une logique curriculaire plus large, où le plurilinguisme est reconnu comme un capital langagier à mobiliser et à faire évoluer.

6.5 Ouverture

Au terme de ce travail, une question demeure ouverte : l'IC peut-elle s'intégrer durablement dans les programmes d'enseignement du français langue seconde, ou restera-t-elle un outil réservé aux enseignants sensibles à la didactique du plurilinguisme? Cette interrogation rejoint un débat plus large sur la place du répertoire linguistique des apprenants, et des enseignants, dans l'espace éducatif. L'IC, loin d'être une simple stratégie ponctuelle, invite à reconsidérer la manière dont les milieux d'enseignement peuvent reconnaître et valoriser la diversité linguistique comme ressource pour apprendre, et non comme obstacle à contourner.

ANNEXE A
COURRIEL ENVOYÉ AUX RESPONSABLES DE COURS ET ENSEIGNANTS D'UNIVERSITÉS
ANGLOPHONES À MONTRÉAL

Dear professors,

I hope this message finds you well.

I'm a master's student in Language Didactics at UQAM, currently collecting data for my research project.

This project explores the extent to which knowledge of English can help learners, who do not speak French, understand the meaning of an oral message in French. My research question is: *“What is the effect of recognizing lexical similarities between English and French in the construction of meaning in an oral document in French?”*

To address this, I propose a quasi-experimental study (Fortin and Gagnon, 2022), involving an oral comprehension pretest/posttest, and a didactic intervention consisting of three sessions (30 to 40 minutes each).

I am seeking to recruit 40 adult participants interested in developing their listening comprehension in a foreign language, particularly in French. I would greatly appreciate your help in inviting students who might be interested or by sharing this opportunity through any means you find appropriate.

This project has already obtained UQAM ethics approval certificate.

Thank you for your time and consideration. I would be happy to provide more details or discuss this further at your convenience.

A document with a brief description of this research is attached to this e-mail. (*Annexe B*)

Best regards

Julian Camilo Alonso Ruiz

Étudiant Maîtrise en Didactique des Langues (3123)

Code permanent : ALOJ23349201

ANNEXE B

PIÈCE JOINTE – DESCRIPTION DE CETTE ÉTUDE ENVOYÉE AUX RESPONSABLES DE COURS ET ENSEIGNANTS D'UNIVERSITÉS ANGLOPHONES À MONTRÉAL

INTERCOMPRÉHENSION ENTRE L'ANGLAIS ET LE FRANÇAIS : IMPACT SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPRÉHENSION ORALE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Over the past few decades, language didactics researchers have been interested in the use of plurilingual approaches in the foreign language classroom, such as intercomprehension, which consists in becoming aware of one's own linguistic and communicative knowledge in order to exploit it in the learning process (Araújo e Sá, De Carlo and Melo-Pfeifer, 2010, in Melo-Pfifer, 2014, p. 122). However, little research on oral text comprehension has been carried out within the framework of an intercomprehension approach. We can, however, cite Jamet's (2005) study describing the experiment conducted with false beginner Italian speakers of French. Jamet (2003, 2005) points out that proximity between Italian and French is not enough for participants to decode the meaning of a complex oral document (a criterion relating to the length and discursive genre of the documents used). We therefore note that research into listening comprehension in an intercomprehension context has been limited to the contrast between two or more closely related languages, such as the Romance languages. Moreover, research into the use of a bridge language, i.e., a language used for communication between speakers of languages from distant families (Escudé and Janin, 2010), has so far focused on its role in the development of reading comprehension skills (e.g., Melo-Pfifer, 2014).

In this context, the main aim of this research project is to measure the effects of receptive intercomprehension training on the construction of the general meaning of an audio document in French, using the recognition of lexical similarities between English and French. This training will be based on the methodological guidelines presented by Caddéo and Jamet (2016, p. 90-100), and will also include guidance on the recognition of phonetic and lexical similarities between English (bridge language between participants and researcher) and French (target language). Finally, we will analyze the effects of the proposed training on strategies for constructing meaning in authentic oral documents. We propose a quasi-experimental before-and-after research design with a non-equivalent control group (Fortin and Gagnon, 2022), which includes a pretest, a posttest and a treatment. The two tests aim to measure (1) the level of oral comprehension of an authentic oral document in French, a language unfamiliar to the participants, and (2) the intercomprehension-related strategies employed when constructing the meaning of said document. The participants will be adult beginners in French with English in their linguistic repertoire, enrolled in a private language school in Montreal. The first variable corresponds to CI strategies related to oral reception, the three levels of which are: 1) the identification of literal, fragmented and approximate information, 2) the recognition of lexical proximities between French and English (phonological levels), and 3) the construction of the general meaning of the document heard. The second variable is time, with two levels: pretest and posttest.

In terms of scientific significance, this research is relevant because it reorients trends in intercomprehension generally focused on reading skills; in other words, it seeks to explore different ways of using learners' linguistic and communicative knowledge in foreign language lessons to foster their comprehension of an oral message. In terms of pedagogical scope, this study follows in the footsteps of

authors in the didactics of plurilingualism who aim to promote the use in the classroom of other languages known to learners and teachers, with the aim of “constructing meaning in one's own language, using languages as a vehicle for learning” (Escudé and Janin, 2010, p. 104).

ANNEXE C
AFFICHES PUBLICITAIRES



SCAN ME

Participants needed:
ESL learners with NO FRENCH

- We are doing a study to determine how much learning English as a second language, can help with understanding spoken French.
- **Duration:** 3 weeks
- **Participants:** 40 (2 groups)
- **Target:** Adults learning English in Montréal
- You'll:
 - Take a short test (10 min),
 - Attend a 3-day class (30-45 min/day),
 - Take a final test (20 min).
- Tests will not affect your English classes. Sessions will be held at your school, and we will schedule them around your regular classes.
- If interested, scan this QR code. Consent forms and scheduling will follow!

Participants needed !
English speakers with NO (or little) FRENCH proficiency

I'm looking for 40 language learning enthusiasts, interested in **developing/improving their listening comprehension** in a foreign language.

If interested, you will:

- Take a short test (10 min),
- Attend a 3-day class (30-45 min/day),
- Take a final test (20 min).

Tests and classes will take place at **550 Sherbrooke St.**

If interested, scan this QR code. Consent forms and scheduling will follow!

I'm a master's student in language didactics at UQAM, and I'm currently collecting data for my research project.

In this project, I aim to determine to what extent knowledge of English can help a learner, who does not speak French, to find the meaning of an oral message in French.



ANNEXE D
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Initial Survey

Email*

You are invited to participate in a research project that involves taking two tests and following a three-days lesson plan (one test will be taken before the lesson plan, the other test will be taken after the lesson plan). Before accepting to participate in this project, please take the time to understand and carefully consider the information that follows.

This consent form explains the purpose of the study, the procedures, the benefits, the risks and disadvantages as well as the people to contact if necessary.

The present form might include words that you may not understand. Please do not hesitate to ask the researcher any questions you may have.

Main purpose of this research

This research project intends to explore the impact of English and French proximity in understanding an audio in French, when French has not been studied.

-Expected duration: three weeks.

-Participants expected: 40, split into two groups.

-Target population: adults studying English in Montreal.

The main purpose of this research is to determine the effect of different teaching techniques on the comprehension of oral messages in French.

Nature and duration of your participation

As a participant, you will be asked to:

- Take a first test,
- Join a three-day class,
- Take a second test.

Each test is intended to take no more than 20 minutes. Each day-session of the class is going to take 30 to 45 minutes.

During both tests, you will be expected to answer as honest as possible since your score will not have an impact on your English classes.

During the three-day class, you will be expected to actively participate by:

- Following the tutor's guide,
- Asking questions to elaborate on any possible doubt.

All your participation will take place in your school's facilities.

If you provide consent, a timetable will be proposed to schedule the days and hours of the three-day class, ensuring it doesn't conflict with your English classes.

Benefits and risks

There is no personal benefit from participating in this study. However, you will have contributed to the understanding of exploiting languages proximities in the classroom.

In principle, there are no anticipated risks to you by participating in this research. However, there could be some inconveniences associated with the time spent in participating in the tests and in the three-day class.

Confidentiality and use of your data

Your personal information (e-mail address) will only be known to researchers and will not be revealed when the results are disseminated. Each test score will have a code combining one letter and one number, and only the researchers will have the list of scores and the code assigned to them. All documents relating to your participation will be kept lock and key for duration of the study. All documents will be destroyed 1 year after the last scientific communication.

Do you accept that research data be used to carry out other research projects in the same area of study?

These research projects will be evaluated and approved by a Research Ethics Board at UQAM before they are completed. Research data will be stored in a secure place. In order to preserve your identity and the confidentiality of the research data, you will be identified by a code letter-number.

Do you accept that research data will be used in the future by other researchers under these conditions?

- ☐ Yes
- ☐ Not

Questionnaire

How old are you ?

(write N/A if you prefer not to answer this question)

--

What is your gender identity ?

- ☐ Woman
- ☐ Man
- ☐ Non-binary
- ☐ Prefer not to answer

What is your first language/native language ?

Do you speak any languages other than English and your first language?

- ☐ Yes
- ☐ No

If yes, which other languages do you speak?

How would you rate your proficiency in English?

- ☐ Beginner
- ☐ Elementary
- ☐ Intermediate
- ☐ Advanced

- ☐ Fluent

How would you rate your proficiency in French?

- ☐ Beginner
- ☐ Elementary
- ☐ Intermediate
- ☐ Advanced
- ☐ Fluent

How long have you been studying English?

Please specify in years or months

Have you studied or been exposed to French before?

- ☐ Yes
- ☐ No

If you answered "Yes", please answer the following two questions

For how long have you studied or being exposed to French? (years or months)

In what context have you studied or being exposed to French?

--

Have you ever received training in language learning strategies, such as recognizing similarities in vocabulary or pronunciation between languages?

- ☐ Yes
- ☐ No
- ☐ Not sure

What level of English are you currently studying at your language school?

- ☐ Beginner 1
- ☐ Beginner 2
- ☐ Beginner 3
- ☐ Beginner 4
- ☐ Intermediate 1
- ☐ Intermediate 2
- ☐ Intermediate 3
- ☐ Intermediate 4
- ☐ Advanced

Voluntary participation and compensation

Your participation in this project is entirely voluntary. You may refuse to participate or you may withdraw from the study at any time without the need to justify your decision. If you decide to withdraw from the study, you only need to verbally, or by e-mail, inform Julian Camilo; in this case, all data concerning you will be destroyed.

No compensatory allowance will be provided.

Questions concerning the research project?

If you have any further questions concerning your participation or the study itself, you may contact the people responsible for the project: Kevin Papin (research supervisor), papin.kevin@uqam.ca; Julian Camilo Alonso Ruiz (researcher), alonso_ruiz.julian_camilo@courrier.uqam.ca.

Any questions concerning your rights? The research ethics review committee involving human subjects (CERPE) has approved this research project in which you are involved. If you have any ethical concerns or complaints about your participation in this study, and want to speak to someone who is not on the research team, please contact the coordinator of CERPE (*CERPE plurifacultaire*) (cerpe-pluri@uqam.ca) or CERPE FSH (cerpe.fsh@uqam.ca).

Consent

Your collaboration is essential to the realization of our project and the research team wishes to thank you.

I acknowledge having read about and understood the present research project, including the nature and extent of my participation as well as the potential risks and disadvantages to which I will be exposed, as indicated in this consent form. I have had the opportunity to ask questions concerning the various aspects of the study and to receive answers to my satisfaction.

I, the undersigned, voluntarily consent to participate in this study. I understand that I can withdraw at any time without prejudice of any kind. I certify that I have been given the time needed to make my decision. A signed copy of this consent form will be given to me.

By marking “YES” I consent to participate in this study

- ☐ Yes
- ☐ No

I can be contacted through my e-mail

- ☐ Yes
- ☐ No

Thank You

Thank you very much for taking the time to complete our questionnaire. Your responses are vital to the success of this study, and we greatly appreciate your participation. If you have any questions or concerns, please feel free to contact us alonso_ruiz.julian_camilo@courrier.ugam.ca. Your contribution is valuable, and we are grateful for your involvement.

ANNEXE E

PRÉTEST

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=TQt8liV2z-c> (jusqu'à 0:43)

Transcription:

Journaliste: Ce matin sur la ligne 34 Sainte-Catherine dans Hochelaga, toutes les conditions sont bonnes. Pas de travaux, pas de trafic, et pas trop de clients. Pourtant Chantal Rouillard, la chauffeuse, est déjà en retard.

Chantal: Donc, présentement, je serais supposée déjà être rendue à la station Papineau, depuis 9h 13. Il est 9h 17, et je suis actuellement à Parthenais / De Maisonneuve. Je devais être ici à 9h 10, il est 9h 17. Donc, j'ai 8 minutes 20, présentement, de retard.

Journaliste: Arrivée au bout de la ligne, Chantal doit vite repartir dans l'autre sens pour limiter son retard.

Chantal: vous voyez, je suis supposée d'être partie depuis 4 minutes. Puis, j'ai pas encore fait mon embarquement. Donc, j'ai pas eu le temps d'aller à la toilette non plus.

Questions :

1. You will hear some sentences in French. Try to write, for each one, as many words as you understand.

Please note:

- You will write every word in English, even if you are listening to an audio in French.
- You don't need to write whole sentences at this stage.

a) Sentence 1

Ce matin sur la ligne 34 Sainte-Catherine dans Hochelaga, toutes les conditions sont bonnes.

b) Sentence 2

Pourtant Chantal Rouillard, la chauffeuse, est déjà en retard.

c) Sentence 3

Donc, j'ai 8 minutes 20, présentement, de retard.

Sentence 4

Donc, présentement, je serais supposée déjà être rendue à la station Papineau, depuis 9h 13. Il est 9h 17, et je suis actuellement à Parthenais / De Maisonneuve. Je devais être ici à 9h 10, il est 9h 17. Donc, j'ai 8 minutes 20, présentement, de retard.

What do you think the woman is saying? Write your answer in one single sentence.

2. Match the words in English to their equivalent in French.

Q.	French	English
a	<i>Conditions</i>	<i>Conditions</i>
b	<i>Trafic</i>	<i>Traffic</i>
c	<i>Station</i>	<i>Station</i>
d	<i>Supposée</i>	<i>Supposed</i>
e	<i>Minute</i>	<i>Minute</i>

3. Now you will see written in French the words you just heard.

Which word did you recognize...

	Word a	Word b	Word c	Word d	Word e
By listening					

By reading the transcription					
I don't recognize this word					

Now you will listen to an extract from the audio track. Try using the words you just recognized to answer the next question.

4. (0:30 to 0:43) What task does Chantal mention she hasn't had time to do due to her delay?

- a. Take a break.
- b. Use the restroom.
- c. Make a phone call.
- d. Have breakfast.

5. In 5 sentences, try to tell what you understood from the audio. Try also to give as much detail as possible.

ANNEXE F

SÉQUENCE DIDACTIQUE

Séquence didactique

La piste audio de la vidéo <https://www.youtube.com/watch?v=zfMY9Y-0mas> sera utilisée dans cette séquence.

Séance 1

Étape de la séance, activité	Temps	Outils / supports	Observations
Sensibilisation : Première écoute du document complet. Avant l'écoute : Indiquer aux participants qu'ils écouteront une autre personne qui va répondre à la même question de la piste audio antérieure. Demander de noter les mots qu'ils sentent avoir compris. Après l'écoute : poser la question « <i>Do you think this person lives in Montreal? Why?</i> » Noter après les réponses dans le tableau à la manière d'un remue-méninges.	5-7 minutes	S/O	
Écoute segmentée du document 1. 2 :56 à 3 :11	10 minutes		

<i>What is the woman listing?</i> <i>a) board games</i> <i>b) sports</i> <i>c) places</i> <i>d) events</i> <i>According to you, why is she listing these items?</i> (Ex. Because she's telling what she likes to do in Montreal) 2. 3:12 à 3:28 <i>Focus on the word</i> touristique (ce mot sera prononcé). <i>Focus on the ending</i> (on répète la fin du mot à l'oral). <i>Does it make you think of some kind of words in English?</i> (on donne une petite liste de 5 mots qui montrent cette ressemblance, comme « classique, magique, scientifique ») <i>Now, according to you, why the woman used the word "touristique"? What was she describing?</i>			
Deuxième écoute du document complet	5 minutes		

Demander aux participants de réécouter la piste audio et de répondre aux questions suivantes : 1. Mark true or false for each sentence: a) In the audio, the speaker mentions that Montreal is known for its fishing activities F b) The woman describes Montreal as a nice city with places like the Old Port and the Atwater Market T <i>The tutor is going to pronounce aloud 4 words in French, try to give their equivalent in English:</i> <i>hockey</i> <i>tennis</i> <i>basket</i> <i>sports</i>			
Dernière écoute complète Demander aux participants de répondre à la question suivante dans une feuille séparée. <i>3. In no less than 2 sentences, try to transcribe what you understood from the audio.</i>	10 minutes		

Transcription FR 2:56 à 3:28	Transcription EN
Oh, j'aime tout, j'aime la ville, les sports. Il y a le hockey, ça joue aussi au basket, ça joue aussi au tennis, au soccer... pas mal tous les sports qui peuvent exister ici à Montréal. Et aussi, c'est une ville très touristique, il y a le Vieux Port, c'est très le fun aller, les bateaux, de gros bateaux... Il y a aussi... qu'est-ce que j'aime aussi... My God	I like everything, I like the city, the sports. There is hockey, you can play basketball also, you can also play tennis, soccer. There's quite a lot of sports that can be played here in Montreal. And also, it's a very touristic city. There's the Old Port, it's very nice to go to, the boats, the big boats. An also... what else do I like. My god

Séance 2, audio 1 (0:35 à 1:09)

Étape de la séance, activité	Temps	Outils / supports	Observations
Sensibilisation : Question Générale <i>What do you know about Montreal?</i> <i>What do people love about Montreal?</i> <i>What can a tourist do in Montreal?</i> <i>Have you tried that?</i>	5 minutes	S/O	

Centrer l'attention sur les différentes activités à faire à Montréal.			
Première écoute du document complet. Avant l'écoute : Indiquer aux participants qu'ils écouteront une piste audio en français. Demander de noter les mots qu'ils sentent avoir compris. Après l'écoute : poser la question « <i>What was the main purpose of the audio file?</i> » Et noter les trois options suivantes dans le tableau : <i>1. Present different kinds of beers</i> <i>2. Talk about what he likes about the city</i><i>3. Describe the history of the city</i>	5 minutes	Audio 1 (0:35 à 1:09)	
Écoute segmentée du document 1. 0:35 à 0:46 → <i>According to the audio, what place can we visit in Montréal?</i> <i>a) the downtown</i> <i>b) the stadium</i> <i>c) the market</i> <i>d) the mountains</i>	5 – 7 minutes	Audio 1 (0:35 à 0 :50)	

2. 0:46 à 0:50 → <i>What can we do in this place?</i> a) <i>Buy clothes</i> b) <i>Have a good beer</i> c) <i>See shows</i>			
Deuxième écoute du document complet Demander aux participants de réécouter la piste audio et de répondre aux questions suivantes : 1. Mark true or false for each sentence: a) The man likes Montreal because it is a city where people can enjoy life T b) The man thinks it is wrong to drink a beer in the park F c) The man thinks Montreal and the US are very far from each other F d) The man mentioned some nature places near Montreal T e) The man thinks Montreal is boring F 2. <i>The tutor is going to pronounce aloud 5 words in French, try to give their equivalent in English:</i>	5 – 7 minutes	Audio 1 (0:35 à 1:09)	

<i>joie</i> <i>marché</i> <i>bière</i> <i>parc</i> <i>active</i>			
Dernière écoute complète Demander aux participants de répondre à la question suivante dans une feuille séparée. <i>3. In no less than 2 sentences, try to transcribe what you understood from the audio.</i> Après avoir complété cette activité, une traduction en anglais de la transcription de la piste audio sera fournie afin que les participants puissent corriger leurs propres réponses.	5 minutes	Audio 1 (0:35 à 1:09)	

Transcription FR	Transcription EN
- Alors, qu'est-ce que tu aimes bien de Montréal ? - Montréal, ce que j'aime, c'est que c'est vraiment une ville qui a la joie de vivre. Tu peux genre vraiment aller au marché, pis prendre de bonnes	- So, what do you like a lot about Montreal? - Montreal, what I like (about it), it's really a city that has the joy of life. You can absolutely go to the market and get good beers from across Québec.

bières de partout au Québec. Tu peux aller prendre une bière dans le parc aussi. C'est vraiment tu fais ce que tu veux. J'aime ça aussi parce que c'est proche partout des places de plein air. Donc, on peut aller mettons à Mont-Tremblant. Il y a les lignes du US qui (ne) sont pas trop loin. Donc c'est vraiment une ville qui est active.	You can go have a beer in the park, too. You can really do what you want. I also like that it is rather close to the great outdoors. So, you can go to Mont-Tremblant. The places in the U.S. are not very far. So, it's really a very active town.
---	--

Séance 3, audio 2 (1:57 à 2:22)

Étape de la séance, activité	Temps	Outils / supports	Observations
Première écoute du document complet. Avant l'écoute : Indiquer aux participants qu'ils écouteront une autre personne qui va répondre à la même question de la piste audio antérieure. Demander de noter les mots qu'ils sentent avoir compris. Après l'écoute : poser la question « <i>Do you think this person lives in Montreal? Why?</i> » Noter après les réponses dans le tableau à la manière d'un réméméninge.	5 minutes	S/O	
Écoute segmentée du document	5 – 7 minutes	audio 2 (1:57 à 2:16)	

1. 0:35 à 0:46 → According to the audio, why Montreal restaurants are good? a) they are known across the country and the world b) they have many Michelins stars c) they hire top chefs d) they offer a lot of menu options 2. 2:10 à 2:16 → Why did the man mention SoHo, in New York? a) He also loves that place b) He comes from that place c) It is like the place where he lives			
Deuxième écoute du document complet Demander aux participants de réécouter la piste audio et de répondre aux questions suivantes : 1. Mark true or false for each sentence:	5 minutes	audio 2 (1:57 à 2:22)	

a) Saint-Henri neighborhood is becoming popular among young students F b) The man doesn't like where he lives F c) There are no markets in this man's neighborhood F d) The man spoke about a restaurant in particular F 2. The tutor is going to pronounce aloud 5 words in French, try to give their equivalent in English: <i>restaurant</i> <i>famille</i> <i>international</i> <i>comparer</i> <i>particulièrement</i>			
Dernière écoute complète Demander aux participants de répondre à la question suivante dans une feuille séparée. 3. In no less than 2 sentences, try to transcribe what you understood from the audio. Après avoir complété cette activité, une traduction en anglais de la transcription de la piste audio sera fournie	5 - 7 minutes	audio 2 (1:57 à 2:22)	

afin que les participants puissent corriger leurs propres réponses.			
---	--	--	--

Transcription FR	Transcription EN
Ben, j'aime particulièrement mon quartier à moi, le quartier Saint-Henri C'est un quartier tellement vivant avec son marché, avec ses multiples restaurants qui s'en viennent de renommée nationale et voire même internationale. J'ai vu qu'on comparait le quartier Saint-Henri au quartier SoHo de New York. Tranquillement, c'est en train de devenir un quartier enviable pour les jeunes familles et les... voilà.	Well, I particularly like my neighborhood, the Saint-Henri neighborhood. It is a very lively neighborhood with its market, with its multiple restaurants that have come to be named nationally and even internationally. I see that we can compare the Saint-Henri neighborhood to the SoHo neighborhood of New York. Slowly, it's becoming an enviable neighborhood for young families and... that's it.

ANNEXE G
POSTTEST

Transcription

https://www.tiktok.com/@ikrcook/video/7296921109449035041?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7347037287245317638

Ma recette des crêpes a fait fureur sur les réseaux il y a quelques années. Je vous la remets ici pour vous, des crêpes hyper moelleuses fondantes en bouche sans grumeaux et inratables.

Dans un saladier verser la farine, versez le sucre, rajoutez les œufs un par un. Moi j'ai doublé les quantités c'est pour ça que j'en ai mis 6. Vous pouvez retrouver la liste des ingrédients et la recette écrite tout en bas dans la boîte de description.

Mélangez tous les ingrédients avec un fouet, et c'est ça l'astuce pour ne pas avoir de grumeaux.

Lorsque vous obtenez une consistance glisse, ajoutez l'huile de tournesol et le beurre fondu. Mélangez à nouveau avec un fouet. C'est très important de suivre les étapes. Là, je vous montre la consistance que vous devez obtenir avant de rajouter le lait.

Versez le lait en trois fois et mélangez entretemps, et vous allez voir qu'en suivant ces étapes vous allez avoir une pâte à crêpes avec zéro grumeaux vraiment zéro zéro.

Ajoutez quelques gouttes de rhum de vanille, mélangez encore.

Voilà je vous montre ma pâte à crème avec zéro grumeau.

1. You will now hear some sentences in French. Try to write, for each one, as many words as you understand.

Please note:

- You will write every word in English, even if you are listening to an audio in French.
- You don't need to write whole sentences at this stage.

a) Sentence 1

Ma recette des crêpes a fait fureur sur les réseaux il y a quelques années.

b) Sentence 2

Des crêpes hyper moelleuses fondantes en bouche sans grumeaux et irratables

c) Sentence 3

Dans un saladier verser la farine, versez le sucre, rajoutez les œufs un par un

d) Sentence 4

Lorsque vous obtenez une consistance glisse, ajoutez l'huile de tournesol et le beurre fondu.

2. Match the words in French to their equivalent in English

Q.	French	English
a	<i>Crêpe</i>	<i>Crepe</i>
b	<i>Sucre</i>	<i>Sugar</i>
c	<i>Quantité</i>	<i>Quantity</i>
d	<i>Ingrédient</i>	<i>Ingredient</i>

e	<i>Huile</i>	<i>Oil</i>
---	--------------	------------

3. Which word did you recognize...

	Word a	Word b	Word c	Word d	Word e
By listening					
By reading the transcription					
I don't recognize this word					

Now you will listen an extract from the audio track. Try using the words you just recognized to answer the next question.

4. Where can I find the whole list of ingredients?

- a. on an external link
- b. in an attached file
- c. in the description box

5. In 5 lines, try to tell what you understood from the audio. Try also to give as much detail as possible.

ANNEXE H

INSTRUCTIONS POUR LES CORRECTEURS

La question 5 vise à évaluer dans quelle mesure chaque participant a compris le contenu d'un document **oral en français**, en s'appuyant sur sa connaissance de l'**anglais** et sur les **stratégies d'intercompréhension réceptive** abordées pendant l'entraînement. Les réponses sont rédigées **en anglais**, et **aucune production en français n'est attendue**.

Deux critères guident l'évaluation : (1) la **reconnaissance et l'utilisation de mots clés** entendus dans l'audio, en particulier ceux présentant une similarité lexicale avec l'anglais (transparence), et (2) la **capacité à exprimer une idée générale cohérente** du document écouté.

Pour appuyer votre correction, vous trouverez la **transcription complète des documents audio**, avec les **mots ciblés indiqués en gras**. Ces mots correspondent aux éléments attendus dans les réponses des participants. Le rôle du correcteur est d'identifier si ces éléments sont effectivement mobilisés (même reformulés ou partiellement compris), et si la réponse permet d'inférer une compréhension globale du message.

Il ne s'agit pas d'évaluer l'anglais écrit, mais de repérer des **indices de compréhension réelle** à travers la **mobilisation de transparences lexicales** et la **reconstruction du sens**. Cette approche suit les principes décrits dans les travaux de Jamet (2003, 2005, 2016), qui montrent que la reconnaissance de mots transparents et l'identification du genre du discours peuvent faciliter l'interprétation du message, même en contexte d'écoute complexe.

Veuillez attribuer une note sur 5 en suivant la grille fournie.

Document 1

Version originale	Traduction en anglais
Journaliste: Ce matin sur la ligne 34 Sainte-Catherine dans Hochelaga, toutes les conditions sont bonnes. Pas de travaux, pas de trafic , et pas	Reporter: This morning on the 34 Sainte-Catherine line in Hochelaga, all conditions are good. No

trop de clients. Pourtant Chantal Rouillard, la chauffeuse, est déjà en retard. Chantal: Donc, présentement, je serais supposée déjà être rendue à la station Papineau, depuis 9h 13. Il est 9h 17, et je suis actuellement à Parthenais / De Maisonneuve. Je devais être ici à 9h 10, il est 9h 17. Donc, j'ai 8 minutes 20, présentement, de retard. Journaliste: Arrivée au bout de la ligne, Chantal doit vite repartir dans l'autre sens pour limiter son retard. Chantal: vous voyez, je suis supposée d'être partie depuis 4 minutes. Puis, j'ai pas encore fait mon embarquement. Donc, j'ai pas eu le temps d'aller à la toilette non plus.	construction work, no traffic, and not too many customers. Yet Chantal Rouillard, the driver, is already running late. Chantal: So, right now, I'm supposed to have been at Papineau station since 9:13. It's 9:17, and I'm currently at Parthenais / De Maisonneuve. I was supposed to be here at 9.10am, it's now 9.17am. So I'm currently 8 minutes 20 minutes late. Journalist: Having reached the end of the line, Chantal has to quickly go back the other way to limit her delay. Chantal: You see, I'm supposed to have left 4 minutes ago. Then, I haven't boarded yet. So I haven't had time to go to the toilet either.
---	--

Reconnaissance et emploi des mots clés Le participant est capable de reconnaître les mots ciblés (questions précédentes) et les utiliser pour répondre à la question.	/ 2.5
---	--------------

Construction de sens	
Le participant reconnaît l'idée générale du document, et est capable de l'exprimer clairement	/ 2.5
Total	/ 5

N.B. Chaque réponse disposait d'un tableau différencié afin de faciliter la correction

Document 2

Version originale	Traduction
Ma recette des crêpes a fait fureur sur les réseaux il y a quelques années. Je vous la remets ici pour vous, des crêpes hyper moelleuses fondantes en bouche sans grumeaux et inratables. Dans un saladier verser la farine, versez le sucré, rajoutez les œufs un par un. Moi j'ai doublé les quantités c'est pour ça que j'en ai mis 6. Vous pouvez retrouver la liste des ingrédients et la recette écrite tout en bas dans la boîte de description. Mélangez tous les ingrédients avec un fouet, et c'est ça l'astuce pour ne pas avoir de grumeaux. Lorsque vous obtenez une consistance glisse, ajoutez l'huile de tournesol et le beurre fondu. Mélangez à nouveau avec un fouet. C'est très important de suivre les étapes. Là, je vous montre la consistance que vous devez obtenir avant de rajouter le lait. Versez le lait en trois fois et mélangez entretemps, et vous allez voir qu'en suivant ces étapes vous allez avoir une pâte à crêpes avec zéro grumeaux vraiment zéro zéro.	My crepe recipe was all the rage on the web a few years ago. I'm reintroducing it here for you: super fluffy, melt-in-your-mouth crepes that are lump-free and easy to make. Pour the flour into a bowl, add the sugar and eggs one by one. I doubled the quantities, which is why I used 6. You can find the list of ingredients and the recipe written at the bottom of the description box. Mix all the ingredients with a whisk, and that's the trick to avoiding lumps. When the consistency is smooth, add the sunflower oil and melted butter. Mix again with a whisk. It's very important to follow the steps. Here, I'm showing you the consistency you need to achieve before adding the milk. Pour in the milk in three batches and mix in the meantime, and you'll see that by following these steps you'll have a crepe batter with zero lumps, really zero zero. Add a few drops of vanilla rum and mix again. Here you have my zero-lump crepe batter.

Ajoutez quelques gouttes de rhum de vanille, mélangez encore. Voilà je vous montre ma pâte à crème avec zéro grumeau.	
---	--

Reconnaissance et emploi des mots clés Le participant est capable de reconnaître les mots ciblés (questions précédentes) et les utiliser pour répondre à la question.	/ 2.5
Construction de sens Le participant reconnaît l'idée générale du document, et est capable de l'exprimer clairement	/ 2.5
Total	/ 5

N.B. Chaque réponse disposait d'un tableau différencié afin de faciliter la correction

ANNEXE I
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT-ENTREVUE

Student-researcher (tutor)

Julian Camilo Alonso Ruiz,

Language didactics master's degree

alonso_ruiz.julian_camilo@courrier.uqam.ca

Research supervisor

Valérie Amireault

Professor

amireault.valerie@uqam.ca

Preamble

As you have already participated in a research project that involves taking two tests and following a three-days lesson plan, you are now invited to take part in a follow-up interview. This interview aims to gather additional insights about your experience and perspectives regarding the study.

Before accepting to participate, please take the time to carefully read the following information. This consent form explains the purpose of this follow-up, the procedures, the benefits, the risks and disadvantages, as well as the people to contact if necessary. Your participation is entirely voluntary, and you may withdraw at any time without any consequences.

Description of project and its objectives

This follow-up interview aims to explore the experiences you, the participant, had during the three-day lesson plan in which you previously participated.

The main purpose of this research is to check if a training in recognizing similarities in vocabulary and pronunciation between French and English could contribute to understanding an audio file in French.

Nature and duration of your participation

As a participant, you will be asked to answer some questions concerning your performance during the three-day lesson plan and concerning the second test you took.

This individual interview is intended to take 20 to 30 minutes and will be audio-recorded with your consent.

Your participation will take place in your school's facilities, or online, according to your preferences.

Benefits associated with participating in the present study

There is no personal benefit from participating in this study. However, you will have contributed to the understanding of exploiting languages proximities in the classroom.

Risks associated with participating in the present study

In principle, there are no anticipated risks to you by participating in this research. However, there could be some inconveniences associated with the time spent in answering the interviewer's questions.

Confidentiality

Your personal information (e-mail address) will only be known to researchers and will not be revealed when the results are disseminated.

Secondary use of data

Do you accept that research data be used to carry out other research projects in the same area of study?

These research projects will be evaluated and approved by a Research Ethics Board at UQAM before they are completed. Research data will be stored in a secure place. To preserve your identity and the confidentiality of the research data, you will be identified by a code letter-number.

Do you accept that research data will be used in the future by other researchers under these conditions?

☐ Yes ☐ No

Voluntary participation and right to withdraw

Your participation in this project is entirely voluntary. You may refuse to participate, or you may withdraw from the study at any time without the need to justify your decision. If you decide to withdraw from the study, you only need to verbally, or by e-mail, inform Julian Camilo; in this case, all data concerning you will be destroyed.

Compensation

No compensatory allowance will be provided.

Questions concerning the research project?

If you have any further questions concerning your participation or the study itself, you may contact the people responsible for the project: Valérie Amireault (research supervisor), amireault.valerie@uqam.ca; Julian Camilo Alonso Ruiz (student-researcher), alonso_ruiz.julian_camilo@courrier.uqam.ca.

Any questions concerning your rights? The research ethics review committee involving human subjects (CERPE) has approved this research project in which you are involved. If you have any ethical concerns or complaints about your participation in this study, and want to speak to someone who is not on the research team, please contact the coordinator of CERPE (*CERPE plurifacultaire* (cerpe-pluri@uqam.ca)).

Acknowledgements

Your collaboration is essential to the realization of our project and the research team wishes to thank you.

Consent

I acknowledge having read about and understood the present research project, including the nature and extent of my participation as well as the potential risks and disadvantages to which I will be exposed, as indicated in this consent form. I have had the opportunity to ask questions concerning the various aspects of the study and to receive answers to my satisfaction.

I, the undersigned, voluntarily consent to participate in this study. I understand that I can withdraw at any time without prejudice of any kind. I certify that I have been given the time needed to make my decision. A signed copy of this consent form will be given to me.

By marking "YES" I consent to participate in this individual interview:

☐ Yes ☐ No

I understand that the interview will be audio-recorded for analysis purposes only. I understand that my identity will remain confidential and that the recording will not be shared outside of the research team.

By marking "YES," I consent to the audio recording of my interview:

☐ Yes ☐ No

Declaration by the researcher (response receipt)

I, the undersigned, hereby declare that:

(a) I have explained the terms of this form to the signatory.

(b) I have answered the questions they have asked me in this regard.

(c) I have clearly indicated to them that they are free to terminate their participation in the research project at any time, as described above.

(d) I will give send them an e-mail copy of this form.

First Name, Surname

Signature

Date

ANNEXE J

GUIDE D'ENTREVUE

Français

Introduction

Bonjour et merci d'avoir accepté de participer à cet entretien.

L'objectif de cette entrevue est de mieux comprendre ton expérience lors de l'écoute du document en français, ainsi que les stratégies que tu as utilisées pour en saisir le sens. Nous nous intéressons particulièrement à la reconnaissance des ressemblances lexicales entre l'anglais et le français et à la manière dont tu perçois son utilité dans la compréhension orale.

Cet entretien est confidentiel et il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. N'hésite pas à exprimer tes idées librement et à donner des exemples concrets si tu le souhaites.

Si une question te semble peu claire, dis-le-moi et je pourrai la reformuler.

I. Expérience générale de l'écoute (Mise en contexte)

1. Peux-tu me décrire comment tu t'es senti pendant l'écoute du document en français ?
2. Qu'est-ce qui t'a semblé facile ? Et qu'est-ce qui t'a posé des difficultés ?
3. Avais-tu déjà été exposé à du français oral avant cette activité ?
 - Si oui, dans quel(s) contexte(s) ? Où et avec qui ?

II. Stratégies de compréhension (Cognitif, autorégulation, top-down / bottom-up)

4. Comment as-tu fait pour essayer de comprendre le document ?
 - a. As-tu écouté certains mots en particulier ?
 - b. As-tu essayé de deviner le sujet ou les intentions du locuteur ?

- c. As-tu utilisé tes connaissances personnelles (connaissances dans les autres langues de ton répertoire linguistique, connaissances du monde, expériences...) ?
- d. As-tu reconnu des mots qui ressemblent à des mots en anglais ? Peux-tu me donner un ou deux exemples ? Ces mots t'ont-ils aidé à comprendre le message ? Comment ?
- e. As-tu fait une hypothèse, puis corrigé ou ajusté ta compréhension au fil de l'écoute ? Peux-tu me donner un exemple ?

III. Attitudes et conscience métacognitive (Intentionnalité, prédictibilité, autorégulation)

5. Fais-tu attention aux ressemblances ou aux différences entre les langues que tu connais ?
 - Peux-tu me donner des exemples ?
6. Quand tu entends un mot qui te semble familier, fais-tu automatiquement un lien avec une autre langue que tu connais ?

Peux-tu me donner des exemples ?

IV. Entraînement et efficacité perçue

7. Selon toi, est-ce que l'entraînement que tu as reçu t'a aidé pendant le deuxième test ?
 - Si oui, en quoi ?
 - Si non, pourquoi ?
8. As-tu utilisé les stratégies vues pendant l'entraînement ? Lesquelles ?
9. Aimerais-tu avoir plus d'activités de ce type dans ton apprentissage des langues ? Pourquoi ?

V. Conclusion

10. As-tu quelque chose à ajouter à propos de ton expérience d'écoute et des stratégies utilisées ?

Merci beaucoup pour ton temps et tes réponses ! Ton retour nous aidera à mieux comprendre comment les stratégies d'intercompréhension peuvent soutenir la compréhension orale en français.

English

Introduction

Hello, and thank you for agreeing to take part in this interview.

The aim of this interview is to better understand your experience of listening to the document in French, and the strategies you used to grasp its meaning. We're particularly interested in your recognition of lexical similarities between English and French, and how you perceived its usefulness in listening comprehension.

This interview is confidential and there are no right or wrong answers. Feel free to express your ideas freely and to give concrete examples if you wish.

If a question seems unclear, let me know and I can rephrase it.

I. General listening experience (setting the context)

1. Can you describe how you felt listening to the document in French?
2. What did you find easy? And what was difficult?
3. Had you ever been exposed to spoken French before this activity?
 - a. If so, in what context(s)? Where and with whom?

II. Comprehension strategies (Cognitive, self-regulation, top-down, bottom-up)

4. How did you manage to understand the document?
 - a. Did you listen for any particular words?
 - b. Did you try to guess the speaker's subject or intentions?
 - c. Have you used your personal knowledge (knowledge of other language in your linguistic repertoire, knowledge of the world, experiences...)?
 - d. Can you give me one or two examples? Did these words help you understand the message?
How did they help you?
 - e. Did you make an assumption, then correct or adjust your understanding as you listened?
Can you give me an example?

III. Attitudes and metacognitive awareness (intentionality, predictability, self-regulation)

5. Do you pay attention to the similarities or differences between the languages you know?
 - a. Can you give me some examples?
6. When you hear a word that sounds familiar, do you automatically make a connection with another language you know?
 - a. Can you give me some examples?

IV. Training and perceived efficiency

7. In your opinion, did the training you received help you during the second test?
 - a. If so, in what way?
 - b. If not, why not?
8. Did you use the strategies you learned in training? Which strategies?
9. Would you like to have more of this type of activity in your language learning? Why or why not?

V. Conclusion

10. Do you have anything to add about your listening experience and the strategies you used?

Thank you very much for your time and your answers! Your feedback will help us better understand how intercomprehension strategies can support comprehension in French.

ANNEXE K

TRANSCRIPTIONS DES VERBATIMS SÉLECTIONNÉS ET TRADUCTIONS

Extrait en anglais	Traduction proposée	Section dans le chapitre 4
<i>They [les similarités] just find each other and make a meaning out of it</i>	Elles [les similarités] se retrouvent simplement entre elles et créent un sens à partir de ça.	4.2.1
<i>I think I could guess the overall text through [those] words, through [those] familiar words</i>	Je pense que je pouvais deviner le sens général du texte grâce à ces mots, à ces mots familiers.	4.2.1
<i>I felt the word (ex. « huile ») was like familiar to me. So I had some guesses, and then the context was, for example, in food</i>	J'avais l'impression que le mot (par exemple « huile ») m'était familier. Alors j'ai fait des suppositions, et ensuite le contexte, c'était, par exemple, l'alimentation.	4.2.1
<i>I didn't understand the ingredients, but I thought this is a list</i>	Je ne comprenais pas les ingrédients, mais je me suis dit que c'était une liste.	4.2.1
<i>So this word is similar to what I have in my mother tongue or in English, but during this workshop, I was kind of more conscious about finding these similarities</i>	Donc ce mot ressemble à ce que j'ai dans ma langue maternelle ou en anglais, mais pendant cet atelier, j'étais un peu plus conscient du fait de chercher ces similarités.	4.2.2
<i>Having the idea of this word is similar to that word helped me to find like similarities [...] in the meanings that I had in mind, and then considering the context, it helped me just to make sense out of that</i>	Avoir l'idée que ce mot est similaire à un autre m'a aidé à repérer des similarités [...] dans les significations que j'avais en tête, et ensuite, en tenant compte du contexte, ça m'a juste aidé à donner un sens à tout ça.	4.2.2

<i>This helped me because, specifically that we wrote at the end [...] of the audios that we came to the board and wrote the words, it was pretty helpful</i>	Ça m'a aidé, parce que, en particulier, le fait qu'à la fin des audios on soit venus au tableau et qu'on ait écrit les mots, c'était vraiment utile.	4.2.2
<i>I felt the word was like was familiar to me. So I had some guesses, and then the context was, for example, in like food. So having the guess like, among the guesses that I had, I chose the one which was more like, more related to food, and that made sense.</i>	J'avais l'impression que le mot m'était familier. Alors j'ai fait quelques suppositions, et le contexte, c'était, par exemple, l'alimentation. Donc parmi les suppositions que j'avais, j'ai choisi celle qui était le plus en lien avec la nourriture, et ça avait du sens.	4.2.2
<i>So far, I am making more out of French with the Persian equivalences that I have in mind, and now English is being added to that list</i>	Jusqu'à maintenant, je comprends plus de choses en français grâce aux équivalents persans que j'ai en tête, et maintenant l'anglais s'ajoute à cette liste.	4.2.3
<i>In your workshop and in the audios that you played, it was more English based on the word, but in general, I think sometimes it's more in Persian because of the number of the French words that we have in front in Persian</i>	Dans ton atelier et les audios que tu as passés, c'était plus basé sur l'anglais, sur les mots, mais en général, je pense que parfois c'est plus en persan à cause du nombre de mots français qu'on retrouve directement en persan.	4.2.3
<i>I noticed that there are similarities with English, but not just with English, also in Turkish, because it's my mother tongue, and there are similar words in Turkish</i>	J'ai remarqué qu'il y avait des similarités avec l'anglais, mais pas seulement avec l'anglais, aussi en turc, parce que c'est ma langue maternelle, et il y a des mots similaires en turc.	4.2.3
<i>In Turkish, it's "spor", okay, so without 't', and French is pronounced without 't', yeah, that's why I understand that</i>	En turc, c'est « spor », d'accord, donc sans le « t », et en français c'est prononcé sans le « t » aussi, ouais, c'est pour ça que j'ai compris.	4.2.3

<i>Similar words really made our experience like easier to understand, but sometimes when the speech [was] faster, it was difficult to understand or catch the words. When we played it individually and slowly, it was really easier to understand</i>	Les mots similaires ont vraiment rendu notre expérience plus facile à comprendre, mais parfois, quand la parole était plus rapide, c'était difficile de comprendre ou de saisir les mots. Quand on les a écoutés individuellement et lentement, c'était vraiment plus facile à comprendre.	4.2.4
<i>Sometimes when [...] the speech [was] faster, it was difficult to understand or catch the words. When we played it individually and slowly, it was really easier to understand</i>	Parfois, quand [...] la parole allait plus vite, c'était difficile de comprendre ou de capter les mots. Quand on l'a écoutée individuellement et lentement, c'était vraiment plus facile à comprendre.	4.2.4
<i>And besides pronunciations in each language, we have very different accents. So even if the pronunciations are kind of similar, we might have different accents, which might make it more difficult to figure out what it really is</i>	Et en plus des prononciations dans chaque langue, on a des accents très différents. Donc même si les prononciations sont un peu similaires, on peut avoir des accents différents, ce qui peut rendre plus difficile de comprendre ce que c'est vraiment.	4.2.4
<i>it was like I was given a map, and with having the map, I could find my way kinda easier</i>	C'était comme si on m'avait donné une carte, et avec cette carte, je pouvais trouver mon chemin plus facilement.	4.2.5
<i>in the first test, I just try to understand how it works. And then I recognize that I can understand some pronunciations, but actually, I didn't think about that</i>	Dans le premier test, j'ai juste essayé de comprendre comment ça marche. Et puis j'ai reconnu que je pouvais comprendre certaines prononciations, mais en fait, je n'y avais pas pensé.	4.2.5
<i>The first session, I just had some ideas about what I'm gonna do, but I didn't have the</i>	Lors de la première séance, j'avais juste quelques idées de ce que j'allais faire, mais je	4.2.5

<i>map [...] but as the sessions went on, I had this map</i>	n'avais pas la carte [...] mais au fil des séances, j'ai eu cette carte.	
<i>And the second day, I just bring my stuff, and I try to note that, oh, "sport" like this, and something like that</i>	Et le deuxième jour, j'ai juste amené mes affaires, et j'ai essayé de noter : oh, « sport » comme ça, et des trucs comme ça.	4.2.5
<i>I kind of knew where you're going, which was very, I don't know kinda how to put it, like, important for me, because I felt, as a part of this project, it was not that I was, like, left alone in a sea of different, like, pieces of information</i>	Je savais un peu où tu allais, ce qui était très... je ne sais pas trop comment le dire... important pour moi, parce que j'avais l'impression, en tant que participant à ce projet, que je n'étais pas laissé seul dans une mer pleine de différents... morceaux d'information.	4.2.5
<i>when I attend this workshop, I really realized that it's not hard. It's not as hard as I thought</i>	En participant à cet atelier, j'ai vraiment réalisé que ce n'est pas difficile. Ce n'est pas aussi difficile que je le pensais.	4.2.5

ANNEXE L
TABLEAU DE CODAGE

Codes	Sous-codes	Exemples d'extraits
Construction de sens	1. Inférences à partir du contexte 2. Élaboration progressive du sens 3. Appariement mot/contexte 4. Stratégies conscientes	They just find each other and make a meaning out of it (InA) I didn't understand the ingredients, but I thought this is a list (InB)
Stratégies d'intercompréhension	1. Reconnaissance lexicale 2. <i>bottom-up</i> (des sons aux mots) 3. <i>top-down</i> (du contexte au sens) 4. Écriture des mots (ateliers)	So this word is similar to what I have in my mother tongue or in English, but during this workshop, I was kind of more conscious about finding these similarities (InA) I need to concentrate in pronunciation and just words, not [the] whole context (InB)
Mobilisation du répertoire plurilingue	1. Langue maternelle 2. Connaissance en anglais 3. Combinaisons plurilingues 4. Influence de la prononciation	So far, I am making more out of French with the Persian equivalences that I have in mind, and now English is being added to that list (InA) In Turkish, it's "spor", okay, so without 't', and French is pronounced without 't', yeah, that's why I understand that (InB)

Caractéristiques des documents audio utilisés	1. Débit / accent 2. Choix du thème	And besides pronunciations in each language, we have very different accents. So even if the pronunciations are kind of similar, we might have different accents, which might make it more difficult to figure out what it really is (InA) Similar words are really made our experience like easier to understand, but sometimes when it's when the speech faster, it was difficult to understand or catch the words when we played it individually and slowly, it was really easier to understand (InB)
Perception et évolution des stratégies de compréhension	1. Prise de conscience métacognitive 2. Comparaison avant / après 3. Appréciation du format	It was like I was given a map, and with having the map, I could find my way kinda easier (InA) In the first test, I just try to understand how it works. And then I recognize that I can understand some pronunciations, but actually, I didn't think about that. [...]. And the second day, I just bring my stuffs, and I try to note that, oh, "sport" like this, and something like that. (InB)

RÉFÉRENCES

- Araujo e Sá, M. H. (2019). A intercompreensão nas disciplinas de línguas do ensino secundário: Um estudo com duas turmas de espanhol em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 135–165. <https://doi.org/10.35362/rie8113605>
- Azieb, S., Al-Khanji, R. et Tarawneh, M. (2021). French-English cognates in the Jordanian foreign language learning classroom: Friends or foes? *International Education Studies*, 14(7), 72-79. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n7p72>
- Bernier, M. (2005). *Les mécanismes de l'intercompréhension entre interactants de langues/cultures différentes en contexte de clavardage* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://doi.org/10.1866/16471>
- Blondeau, H. (2018). Pratiques langagières à Montréal et à Bruxelles : diversité et dualité linguistique. *Revue française de linguistique appliquée*, 23(2), 73-88. <https://doi.org/10.3917/rfla.232.0073>
- Caddéo, S., et Jamet, M. C. (2013). *L'intercompréhension : Une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette FLE.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: Le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5(1), 65-90. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Conseil de l'Europe. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Côté, B. et Mettwie, L. (2008). Les relations entre communautés linguistiques en contexte scolaire et communautaire : regards croisés sur Montréal et Bruxelles. *Éducation et francophonie*, 36(1), 5-24. <https://doi.org/10.7202/018087ar>
- Cornaire, C. et Germain, C. (1998). *La compréhension orale* (Ser. Didactique des langues étrangères). CLE international.

Cortés Velásquez, D. (2016). La trasparenza lessicale nella comprensione orale. Analisi di un corpus di dati sull'ascolto dello spagnolo e il portoghese. Dans E. Bonvino et M.-C. Jamet (Éds.), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi. Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico* (p. 81-111). Edizioni Ca' Foscari.

Díaz, F., et Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2e éd.). McGraw-Hill.

Dos Santos, M. L. S. (2007). *Intercompreensão, Aprendizagem de línguas e didáctica do Plurilinguismo* [Thèse de doctorat, Universidade de Aveiro].
<http://hdl.handle.net/10773/1468>

ELODIL. (2020). *Éveil aux langues et ouverture à la diversité linguistique et culturelle*. Université de Montréal. <https://elodil.umontreal.ca/articles-et-documentation/eveil-aux-langues-et-approches-plurilingues/>

Escudé, P., et Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. CLE International.

EVAL-IC. (s.d.). *Évaluer les compétences d'intercompréhension en langues romanes : le projet EVAL-IC*. Repéré à <https://evalic.eu/>

Fortin, M. F., et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.

Galante, A., Wilkinson, C., et Vasic, J. (2020). « EnglishOnly Is Not the Way to Go »: Teachers' perceptions of plurilingual instruction in an English program at a Canadian university. *TESOL Quarterly*, 54(2), 125. <https://doi.org/10.1002/tesq.555>

Garbarino, S. (2015). Les avantages de l'entrée en langue étrangère via l'intercompréhension: « j'ai l'impression de lire du français mais écrit différemment donc je me sens puissante! ». *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, (3), 289-313.
<https://doi.org/10.3917/ela.179.0289>

- Grenier, G. (2022). Langues utilisées à la maison et au travail à Montréal par les immigrants entre 2001 et 2016 : progrès notoire, mais fragile du français. *Recherches sociographiques*, 63(3), 525-541. <https://doi.org/10.7202/1098248ar>
- Jamet, M. C. (2003). *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes. Étude menée auprès d'étudiants italophones* [Thèse de doctorat, Università Ca' Foscari Venezia]. <https://hdl.handle.net/10278/29756>
- Jamet, M. C. (2005). L'intercompréhension orale entre langues voisines : Réelle possibilité ou illusion ? *Synergies Italie*, (2), 61-68.
- Jamet, M. C. (2016). La reconnaissance de mots isolés à l'oral. Dans E. Bonvino et M.-C. Jamet (Éds.), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi. Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico* (p. 59-80). Edizioni Venezia. <http://doi.org/10.14277/6969-134-8/SAIL-9-3>
- Jezak, E., et Haan, M. (2020). Enseignement par tâche en milieu d'immigration francophone au Canada: Pratiques déclarées et perceptions des enseignants de français langue seconde. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 4565. <https://doi.org/10.7202/1076047ar>
- Le Besnerais, A. (2009). *L'intercompréhension et les langues romanes : Défis et perspectives pour l'enseignement*. Didier.
- Lewis, D. (1970) General semantics. *Synthèse*, 22, pp. 16-67.
- Lory, S., et Valois, R. (2021). *Guide d'initiation aux approches plurilingues pour une école de langue française équitable et inclusive en Ontario*. Toronto: Réseau de recherche en éducation francophone. <https://reseauontario.ca/plurilinguisme>
- Marshall, S., et Moore, D. (2013). 2B or not 2B plurilingual? Navigating languages literacies, and plurilingual competence in postsecondary education in Canada. *TESOL Quarterly*, 47(3), 472-499. <https://doi.org/10.1002/tesq.111>

- Melo-Pfeifer, S. (2014). Intercomprehension between Romance languages and the role of English: A study of multilingual chat rooms. *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 120137. <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.878347>
- Migration Policy Institute. (2014, 1er juillet). *Immigration in Quebec: Language learning as a tool for integration*. <https://www.migrationpolicy.org/article/immigration-quebec-language>
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2023). *Portrait statistique de la population immigrée au Québec et dans les régions : édition 2023 – Données issues du recensement de 2021*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Pop_immigree_QC_RMR_2021.pdf
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. Dans Richards, J.C. et Renandya, W.A. (Eds), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (p. 238-241). Cambridge University Press.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (5^e éd.). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019?lang=fr>.
- Payant, C. (2015). Plurilingual learners' beliefs and practices in relation to native and non-native language mediation during learner–learner interaction. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 71(2), 105–129. <https://www.muse.jhu.edu/article/579912>
- Payant, C. (2020). Exploring multilingual learners' writing practices during an L2 and an L3 individual writing task. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 313–334. <https://www.muse.jhu.edu/article/776625>
- Payant, C., et Bell, P. (2022). Very easy, it's an English class, therefore they should not rely on a French text: English language teachers' beliefs regarding L1 use for literacy instruction. *Language Teaching for Young Learners*, 4(1), 143170. <https://doi.org/10.1075/ltyl.21004.pay>

Rost, M. (2011). *Teaching and researching: Listening* (2^e éd.). Routledge.

Statistique Canada (2021). *Langue maternelle selon la langue parlée le plus souvent à la maison, les autres langues parlées régulièrement à la maison et l'état matrimonial : Canada, provinces et territoires, régions métropolitaines de recensement et agglomérations de recensement y compris les parties. Recensement de 2021* [Tableau 98-10-0190-01].

<https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=9810019001>