

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EFFET DE L'ENSEIGNEMENT D'UNE STRATÉGIE
D'ATTENTION SÉLECTIVE ET DE TRANSFERT MORPHO-LEXICAL SUR LE
DÉVELOPPEMENT DU VOCABULAIRE RÉCEPTIF

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR

FRANCESCA ROY

MAI 2006

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.01-2006). 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

Je souhaite en premier lieu remercier ma directrice de mémoire, madame Daphnée Simard, professeure au Département de linguistique et de didactique des langues de l'UQAM. Tout au long de ce projet, sa disponibilité, ses encouragements et sa capacité à me ramener dans le droit chemin m'ont été des plus précieux. J'ai aussi eu la chance de pouvoir mettre à profit la vaste connaissance que possède Mme Simard du domaine de l'acquisition des langues secondes ainsi que de nombreux commentaires et références scientifiques, qui sont venus enrichir toutes les parties de ce mémoire.

Je remercie également mes lecteurs, madame Martine Peters et monsieur Tom Cobb, tous deux de l'UQAM, pour leur travail de lecture et pour leur contribution préalable respective, ainsi que l'auteure de l'étude de référence, madame Marie-Claude Tréville, de l'Université d'Ottawa, sans qui ce mémoire tel qu'il est n'aurait pu exister.

Plusieurs personnes ont contribué à la cueillette de données. Je tiens à remercier chaudement madame Jocelyne Millet, conseillère pédagogique, pour son ouverture, son dynamisme et son soutien tout au long de l'expérimentation, ainsi que les professeurs et les étudiants qui ont participé à ma recherche.

Pour ce qui est de l'interprétation des résultats, je remercie madame Simard et monsieur Pedro Peres-Neto, qui ont contribué aux débuts de l'analyse statistique, et plus particulièrement monsieur Bertrand Fournier, du service de statistiques de l'UQAM, qui m'a offert un service des plus efficaces, compréhensifs et professionnels.

Je remercie aussi les membres de ma famille et les amis qui m'ont appuyée tout au long de cette maîtrise, et certaines personnes qui ont contribué plus spécifiquement à mon projet : Valérie pour les illustrations, Martín pour les traductions et les vérifications, Véronique pour l'expérimentation et Anita.

Finalement, je tiens à remercier les membres du Jury de sélection de l'UQAM pour le concours des bourses du CRSH, ainsi que le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada, qui m'ont permis de bénéficier d'une bourse.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------|
| LISTE DES FIGURES | ix |
| LISTE DES TABLEAUX | x |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES | xii |
| RÉSUMÉ | xiii |
| INTRODUCTION | 1 |
| | |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE | 5 |
| 1.1 Contexte d'immigration québécois : la population hispanophone | 5 |
| 1.2 L'apprentissage du français L2 : le cas des apprenants hispanophones | 6 |
| 1.3 Difficultés des apprenants hispanophones | 6 |
| 1.4 Objectif de la recherche | 8 |
| 1.5 Exclusions du cadre de la recherche | 9 |
| | |
| CHAPITRE II | |
| CADRE CONCEPTUEL | 10 |
| 2.1 Définition des principaux concepts | 11 |
| 2.1.1 Acquisition des langues secondes | 11 |
| 2.1.2 Langues voisines | 12 |
| 2.1.3 Stratégies d'apprentissage | 12 |
| 2.1.4 Unités linguistiques | 13 |
| 2.1.5 Analyse contrastive | 14 |
| 2.1.6 Transfert | 15 |
| 2.1.7 Congénères | 17 |
| 2.2 Les études sur les langues voisines..... | 19 |

| | | |
|---------------|--|----|
| 2.3 | Modèles théoriques d'acquisition des langues secondes | 23 |
| 2.4 | Les stratégies d'apprentissage | 29 |
| 2.4.1 | L'attention sélective..... | 33 |
| 2.4.2 | Le transfert langagier | 36 |
| 2.5 | Le transfert lexical et morphologique dans l'acquisition d'une langue voisine .. | 41 |
| 2.5.1 | Historique et place actuelle du transfert en AL2 | 43 |
| 2.5.2 | Fonctionnement du transfert lexical et morphologique | 45 |
| 2.5.3 | Facteurs influençant le transfert | 48 |
| 2.6 | Autres variables affectant l'AL2 voisines, le transfert et l'utilisation des stratégies | 61 |
| 2.7 | Le recours à la L1 en enseignement d'une langue voisine | 64 |
| 2.7.1 | Les recherches européennes | 65 |
| 2.7.2 | Matériel didactique | 66 |
| 2.7.3 | Analyse contrastive | 67 |
| 2.7.4 | Recommandations pédagogiques | 69 |
| 2.8 | L'utilisation des congénères en enseignement des L2 | 73 |
| 2.9 | Choix et présentation de l'étude de référence | 80 |
| 2.9.1 | Tréville (1993) : description générale | 83 |
| 2.9.2 | Tréville (1993) : connaissances développées | 86 |
| 2.9.3 | Tréville (1993) : habiletés testées | 87 |
| 2.10 | Questions de recherche | 89 |
| CHAPITRE III | | |
| MÉTHODE | | 91 |
| 3.1 | Opérationnalisation de la question de recherche | 91 |
| 3.2 | Devis d'expérience | 92 |
| 3.3 | Variables | 93 |
| 3.4 | Participants | 94 |
| 3.5 | Traitements expérimental et témoin | 96 |
| 3.5.1 | Aspects langagiers ciblés et adaptation du matériel de Tréville (1993) .. | 96 |
| 3.5.2 | Traitement expérimental | 99 |

| | | |
|---|---|------------|
| 3.5.3 | Traitement témoin | 100 |
| 3.6 | Instruments de mesure | 101 |
| 3.6.1 | TARCEs | 101 |
| 3.6.2 | Test de vocabulaire | 104 |
| 3.6.3 | Questionnaire sur les stratégies | 105 |
| 3.6.4 | Questionnaire de styles d'apprentissage | 106 |
| 3.6.5 | Autres instruments de mesure..... | 107 |
| 3.6.6 | Instruments pour les non-hispanophones | 108 |
| 3.7 | Déroulement | 108 |
| 3.7.1 | Rencontres préalables | 108 |
| 3.7.2 | Mise à l'essai des instruments de mesure | 109 |
| 3.7.3 | Prétest | 109 |
| 3.7.4 | Formation des groupes et préparation à l'expérimentation | 110 |
| 3.7.5 | Expérimentation | 111 |
| 3.7.6 | Posttest immédiat | 114 |
| 3.7.7 | Posttest différé | 114 |
| 3.8 | Dépouillement des données | 114 |
| 3.9 | Analyse des données | 117 |
| 3.10 | Conclusions de la méthode | 117 |
| CHAPITRE IV | | |
| PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | | 119 |
| 4.1 | TARCE original | 120 |
| 4.1.1 | Moyennes et écarts-types | 120 |
| 4.1.2 | Variations entre le prétest (T1) et le posttest immédiat (T2) pour les deux groupes | 122 |
| 4.1.3 | Différences entre le groupe témoin et le groupe expérimental | 122 |
| 4.1.4 | Gains réalisés entre le prétest (T1) et le posttest immédiat (T2) – groupes confondus | 124 |
| 4.1.5 | Comparaison des résultats : recherche actuelle et étude de référence | 125 |
| 4.2 | TARCE modifié | 126 |

| | | |
|--------------------------------|---|-----|
| 4.2.1 | Moyennes et écarts-types | 127 |
| 4.2.2 | Variations entre le prétest (T1) et le posttest différé (T3) pour les deux groupes | 127 |
| 4.2.3 | Différences entre le groupe témoin et le groupe expérimental | 128 |
| 4.2.4 | Gains réalisés entre le prétest (T1) et le posttest différé (T3) – groupes confondus | 129 |
| 4.2.5 | Comparaison TARCE original et TARCE modifié | 130 |
| 4.3 | Test de vocabulaire | 131 |
| 4.3.1 | Moyennes et écarts-types | 132 |
| 4.3.2 | Variations entre le prétest (T1) et le posttest immédiat (T2) pour les deux groupes | 133 |
| 4.3.3 | Différences entre le groupe témoin et le groupe expérimental | 133 |
| 4.3.4 | Gains réalisés entre le prétest (T1) et le posttest immédiat (T2) – groupes confondus | 134 |
| 4.3.5 | Comparaisons des sections A et B du TARCE original et du Test de vocabulaire | 135 |
| 4.4 | Nombre de questions non répondues | 137 |
| 4.5 | Évaluation qualitative | 139 |
| 4.6 | Informations personnelles | 141 |
| 4.6.1 | Données individuelles | 141 |
| 4.6.2 | Stratégies d'apprentissage | 144 |
| 4.6.3 | Styles d'apprentissage | 146 |
| CHAPITRE V | | |
| DISCUSSION DES RÉSULTATS | | 148 |
| 5.1 | Contribution globale du traitement au développement du vocabulaire | 151 |
| 5.1.1 | TARCE : résultats totaux | 151 |
| 5.1.2 | TARCE : résultats par section | 156 |
| 5.1.3 | Évaluation qualitative et nombre de questions non répondues | 161 |
| 5.2 | Contributions spécifiques du traitement | 164 |
| 5.2.1 | Lexème reconnu ou produit | 164 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5.3 | Développement de la stratégie : nouveaux mots et nouvelles tâches | 166 |
| 5.3.1 | Acquisition de nouveaux mots de vocabulaire | 166 |
| 5.3.2 | Performance dans de nouvelles tâches | 167 |
| 5.4 | Permanence du traitement dans le temps | 170 |
| 5.5 | Influence des caractéristiques individuelles | 171 |
| 5.5.1 | Données individuelles | 172 |
| 5.5.2 | Stratégies d'apprentissage | 175 |
| 5.5.3 | Styles d'apprentissage | 177 |
| | CONCLUSIONS | 180 |
| | APPENDICE A ENSEMBLE PÉDAGOGIQUE | 187 |
| | APPENDICE B CORRESPONDANCES FRANÇAIS-ESPAGNOL | 238 |
| | APPENDICE C AJOUTS ET MODIFICATIONS MINEURS | 240 |
| | APPENDICE D TARCE ET TARCE MODIFIÉ | 243 |
| | APPENDICE E TEST DE VOCABULAIRE | 250 |
| | APPENDICE F QUESTIONNAIRE DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE | 253 |
| | APPENDICE G QUESTIONNAIRE DE STYLES D'APPRENTISSAGE | 256 |
| | APPENDICE H QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION QUALITATIVE | 260 |
| | APPENDICE I QUESTIONNAIRE D'INFORMATIONS PERSONNELLES | 262 |

| | |
|---|-----|
| APPENDICE J INSTRUCTIONS POUR LE PRÉTEST | 264 |
| APPENDICE K INSTRUCTIONS GROUPE EXPÉRIMENTAL | 266 |
| APPENDICE L INSTRUCTIONS GROUPE TÉMOIN | 269 |
| APPENDICE M PROCÉDURE DE CORRECTION | 271 |
| APPENDICE N | 275 |
| RÉFÉRENCES | 281 |

LISTE DES FIGURES

| Figure | | Page |
|--------|---|------|
| 2.1 | Le modèle de Frauenfelder et Porquier (1979) | 24 |
| 4.1 | Variations prétest (T1) – posttest immédiat (T2) au TARCE original | 122 |
| 4.2 | Variations prétest (T1) – posttest différé (T3) au TARCE modifié | 128 |
| 4.3 | Variations prétest (T1) – posttest immédiat (T2) au Test de vocabulaire . | 133 |
| 4.4 | Comparaison des sections A du TARCE et du Test de vocabulaire | 136 |
| 4.5 | Comparaison des sections B du TARCE et du Test de vocabulaire | 136 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | | Page |
|---------|--|------|
| 2.1 | Optimisation des liens de parenté | 82 |
| 2.2 | Habilités en cause dans le TARCE | 88 |
| 3.1 | Construit de recherche | 92 |
| 3.2 | Devis d'expérience | 93 |
| 3.3 | Principales variables | 94 |
| 3.4 | Déroulement des leçons | 100 |
| 3.5 | Tâches du TARCE de Tréville (1993) | 102 |
| 3.6 | Principales différences méthodologiques | 118 |
| 4.1 | TARCE original : moyennes et écarts-types | 121 |
| 4.2 | TARCE original : comparaisons groupe expérimental et groupe témoin .. | 123 |
| 4.3 | TARCE original : comparaisons T2 – T1 (groupes confondus) | 125 |
| 4.4 | Résultats : recherche actuelle (correction stricte) et étude de référence | 126 |
| 4.5 | TARCE modifié : moyennes et écarts-types | 127 |
| 4.6 | TARCE modifié : comparaisons groupe expérimental et groupe témoin ... | 129 |
| 4.7 | TARCE modifié : comparaison T3 – T1 (groupes confondus) | 130 |
| 4.8 | Comparaison TARCE original et TARCE modifié | 131 |
| 4.9 | Test de vocabulaire : moyennes et écarts-types | 132 |
| 4.10 | Test de vocabulaire : comparaisons groupe expérimental et groupe témoin | 134 |

LISTE DES TABLEAUX (SUITE)

| Tableau | | Page |
|---------|---|------|
| 4.11 | Test de vocabulaire : comparaison T2 – T1 (groupes confondus) | 134 |
| 4.12 | Différences sections A et B : TARCE et Test de vocabulaire | 137 |
| 4.13 | Moyennes et écarts-types des questions non répondues | 138 |
| 4.14 | Nombre de questions non répondues : différences T2 – T1 (gains, groupes confondus) | 138 |
| 4.15 | Nombre de questions non répondues : différences entre les groupes (effet du traitement) | 139 |
| 4.16 | Évaluation qualitative du traitement par les participants | 140 |
| 4.17 | Données individuelles (1) et TARCE (T1) | 141 |
| 4.18 | Données individuelles (2) et TARCE (T1) | 142 |
| 4.19 | Variables individuelles significatives : moyennes des groupes | 143 |
| 4.20 | Stratégies et TARCE au prétest (T1) – groupes confondus | 145 |
| 4.21 | Stratégies : différences entre les groupes | 145 |
| 4.22 | Styles d'apprentissage | 146 |
| 5.1 | Axes d'analyse, sous-questions et instruments de mesure | 150 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

| | |
|-------|--|
| AC | Analyse contrastive |
| AL2 | Acquisition de langue(s) seconde(s) |
| FL2 | Français langue seconde |
| IMC | <i>Input</i> métalinguistique contrastif |
| LV | Langue(s) voisine(s) |
| L1 | Langue maternelle |
| L2 | Langue seconde |
| MELS | Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, anciennement le MEQ |
| MEQ | Ministère de l'éducation du Québec |
| MRCI | Ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration |
| TARCE | Test d'aptitude à la reconnaissance des congénères écrits et à leur emploi pour l'expansion du vocabulaire |

RÉSUMÉ

Le point de départ de nos travaux origine de l'observation que les hispanophones ne profitent pas autant de leur langue maternelle qu'ils le pourraient dans leur apprentissage du français et d'un désir d'apporter quelque chose aux apprenants hispanophones, de les aider. Plusieurs recherches font état de la problématique de non-optimisation des liens de parenté entre apprenants de langues secondes voisines comme le sont les langues romanes. Dans notre cadre conceptuel, nous avons par ailleurs traité de modèles psychocognitivistes d'acquisition des langues secondes, de stratégies d'apprentissage, notamment l'attention et le transfert langagier. Nous avons aussi examiné différentes possibilités du recours à la langue maternelle dans l'enseignement de la langue seconde, entre autres au moyen des congénères. Notre recherche visait à vérifier si des apprenants adultes hispanophones de français langue seconde pourraient bénéficier d'un enseignement formel leur indiquant comment mieux utiliser les liens lexicaux et morphologiques systématiques entre l'espagnol et le français. Nous avons voulu mesurer l'effet sur le vocabulaire réceptif de l'enseignement d'une stratégie d'attention sélective et de transfert morpho-lexical. Cet enseignement et la mesure principale de son effet ont été opérationnalisés au moyen d'une adaptation de la recherche doctorale de Marie-Claude Tréville (1993). L'expérimentation a été effectuée auprès d'étudiants d'un centre de francisation pour adultes au printemps 2005. Notre hypothèse de départ a été au moins partiellement confirmée : nos résultats indiquent un effet positif de l'enseignement prodigué lors de l'expérimentation. Cet effet a été particulièrement notable chez les apprenants plus scolarisés, ainsi que plus spécifiquement au niveau des morphèmes que des lexèmes. En effet, les gains du groupe expérimental ont été significatifs surtout dans la reconnaissance et l'utilisation de certains morphèmes de terminaison, les groupes n'ayant généralement pas présentés de différences statistiquement significatives en ce qui concerne la reconnaissance ou l'utilisation du lexème. Nous apportons des suggestions finales quant à la possibilité d'effectuer des recherches sur les hispanophones à l'extérieur du Québec, à la nécessité d'effectuer des études sur une plus longue durée et d'évaluer les effets potentiellement positifs du transfert sur les habiletés de production. Nous concluons par une recommandation d'application concrète dans l'enseignement du français aux hispanophones.

CONGÉNÈRES

LANGUES VOISINES

LANGUES SECONDES

TRANSFERT

VOCABULAIRE

MORPHOLOGIE

HISPANOPHONES

INTRODUCTION

Nous abordons cette recherche en didactique du français langue seconde à la fois par des considérations théoriques générales et par des considérations plus appliquées, ou pratiques, fruits de notre vécu personnel d'apprenante et d'enseignante de langues secondes.

Sous un angle théorique, l'histoire de la didactique des langues secondes en milieu formel nous apprend que plusieurs méthodes d'enseignement se sont succédé, chacune tentant de répondre aux besoins de l'époque et de la société dont elles étaient issues. Il nous a semblé que, à travers l'évolution de la didactique des langues, une nouvelle méthode visait souvent à palier aux lacunes de la méthode ou des méthodes précédemment utilisées. Germain (1993a) décrit et analyse les principales méthodes d'enseignement des langues secondes (désormais L2) selon leur position en rapport avec différentes dimensions de l'acquisition des langues secondes (désormais AL2), notamment la conception de la langue, de l'apprentissage, de l'enseignement et de la relation pédagogique. Inclus dans la conception de la relation pédagogique, un aspect précis de la relation d'apprentissage, à savoir le rôle de la langue maternelle (désormais L1), est au cœur de ce mémoire. Tel que le démontre Germain (1993a), toutes les méthodes d'enseignement des L2 présentent une vision du rôle de la L1 dans la didactique de la L2. Cette dimension de l'AL2 détient également une place importante dans les recherches.

Germain (1993a) résume comme suit les différentes places qu'a occupées la L1 dans les méthodes d'enseignement des L2. Dans le passé, et parfois même jusqu'à aujourd'hui dans quelques milieux, certaines méthodes s'appuyaient fortement sur la L1 de l'apprenant, celle-ci servant en fait de base à l'apprentissage de la L2 : Comenius au 17^e siècle, la méthode grammaire-traduction – sous des formes variables – au 18^e et 19^e siècles. Plusieurs méthodes ont ensuite vu le jour en réaction à l'insatisfaction envers la méthode grammaire-

traduction. Ces méthodes dites « directes », ou « naturelles », mettaient désormais l'accent sur la communication orale en L2 et minimisaient le rôle de la L1 dans l'AL2, notamment en proscrivant tout recours à celle-ci en salle de classe. Dans la méthode audio-orale, née dans les années 1950 de la rencontre de la psychologie béhavioriste et la linguistique structurale, les systèmes linguistiques de la L1 et de la L2 étaient considérés comme complètement indépendants et différents et, en conséquence, la L1 était vue comme une source d'interférences pouvant occasionner des erreurs. En ce qui concerne la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle), popularisée dans les années 1960-70, elle déconseillait fortement le recours à la L1. Plus près de nous, dans l'approche communicative, méthode utilisée depuis les années 1970 et dont se réclament encore la plupart des programmes d'enseignement des L2 au Québec, « c'est la L2 qui est utilisée en salle de classe. Toutefois, à la limite, lorsque cela s'avère impossible ou irréaliste, le recours à la langue maternelle des apprenants est toléré. La traduction est acceptée dans certaines circonstances » (Germain, 1993a, p. 210-211).

Depuis le début des années 1980 et 1990, il semblerait que l'on puisse constater un assouplissement dans l'utilisation des méthodes dans leur version « pure et dure » et un plus grand éclectisme des pratiques d'enseignement, peut-être comme conséquence de la réalisation du fait qu'aucune méthode n'est parfaite et que toutes contiennent des points positifs ou présentent une certaine utilité, selon la situation et les besoins des apprenants. À l'intérieur de ce mouvement plus récent, on assisterait à un « retour du balancier » quant au rôle que tiendrait la L1 dans l'acquisition de la L2, comme en font foi certaines méthodes telles les approches intégrées, dans lesquelles il est souhaitable de tenir compte de la L1, par laquelle l'apprenant perçoit forcément la L2, et les approches axées sur la compréhension, dans lesquelles la L1 est utilisée, notamment dans des exercices de comparaisons L1 – L2 d'unités lexicales apparentées (Germain, 1993a). De nombreuses études scientifiques traitant de la question du rôle de la L1 et de la mise en comparaison de celle-ci avec la langue à acquérir corroborent aussi cette idée de retour de la L1 comme facteur important dans l'AL2 dont il faut tenir compte dans l'enseignement (par exemple Castelotti, 2001; Dabène 1996b; Debaisieux & Valli, 2003; James, 1996; Kupferberg, 1999; Sheen, 1996; Trévisé, 1994 et 1996). On aura donc davantage tendance aujourd'hui à diversifier ses façons de faire qu'à se

fier à une seule approche, comme le préconise Oxford (2003a, p. 16) : « *Instead of choosing a specific instructional methodology, L2 teachers would do better to employ a broad instructional approach, notably the best version of the communicative approach that contains a combined focus on form and fluency.* » Lightbown (2000, p. 433) raconte à ce sujet une anecdote survenue en 1998, alors qu'un étudiant lui demandait : « *But do you really have to do research to show that it is better for students to get a mixture of communicative interaction and form-focused instruction? Doesn't everybody know that?* » C'est dans cette perspective plus actuelle de mixité des approches, où peuvent cohabiter méthode communicative et considération de la L1 des apprenants et de ses caractéristiques linguistiques formelles, que nos travaux s'inscrivent.

Les enseignants ainsi que les apprenants de L2 ont généralement une opinion assez claire et des croyances précises quant au rôle de la L1 dans l'AL2; nous n'y faisons pas exception. Sous un angle plus pratique, notre expérience en tant qu'apprenante de L2, surtout de l'espagnol, a non seulement servi de point de départ à ce mémoire, mais a aussi façonné notre vision de l'AL2, notamment en rapport avec l'influence de la L1. D'abord, notre apprentissage de l'espagnol a été plus facile et plus rapide que notre apprentissage de l'anglais. Ensuite, en classe d'espagnol L2 dans des institutions anglophones, il était évident que notre L1 nous procurait une longueur d'avance sur nos collègues. Notre vécu d'apprenante d'anglais et d'espagnol L2 (en plus de quelques tentatives avec l'allemand, l'arabe et le russe) nous a donc conduit à conclure qu'il était plus facile d'apprendre une L2 « qui ressemble » à sa L1 qu'une langue dont l'origine et les caractéristiques formelles sont plus éloignées. Notre position en rapport avec le sujet était donc claire dès le départ : nous octroyions un rôle important à la L1 dans l'AL2 et nous croyons que, autres choses étant par ailleurs égales, plus il y a de similitudes entre les deux langues, plus on possède un avantage marqué qui consiste à pouvoir s'appuyer sur sa L1 et à l'utiliser comme levier pour faciliter et accélérer l'apprentissage de la L2.

C'est dans cette optique et entourée de ces considérations théoriques générales que nous avons entamé cette recherche, dont nous passons maintenant au premier chapitre, celui qui en exposera la problématique au cœur de nos travaux et présentera, entre autres, notre

objectif de recherche de départ. Dans le deuxième chapitre, *Cadre conceptuel*, nous discuterons des concepts-clés de notre étude tels les langues voisines, l'AL2 dans une perspective psycho-cognitiviste et les stratégies d'apprentissage, notamment celles de l'attention sélective et du transfert, ainsi que des facteurs influençant le mécanisme du transfert. Nous traiterons aussi du recours à la L1 dans l'AL2 et de l'utilisation didactique des congénères, notamment celle de l'étude sur laquelle nous avons décidé de baser notre propre recherche, Tréville (1993). À la fin de ce deuxième chapitre, nous reviendrons avec notre question de départ et, en regard des différents aspects l'influençant qui auront été traités dans le chapitre, nous la scinderons en différentes sous-questions de recherche. Le chapitre suivant, *Méthode*, expliquera notre construit de recherche et les différents aspects de notre expérimentation. Les chapitres suivants, *Présentation des résultats* et *Discussion des résultats*, feront état des résultats obtenus à la suite de notre expérimentation et en fourniront une analyse détaillée.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Contexte d'immigration québécois : la population hispanophone

Chaque année, plusieurs milliers d'immigrants arrivent au Québec en provenance de l'Amérique latine. Le Ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration (MRCI) confirmait en 2003 que le Québec comptait augmenter le nombre d'immigrants provenant de « l'Amérique latine, là où les clientèles sont facilement 'francophonisables' » (*La Presse*, 18 janvier 2003). Les Latino-Américains représenteraient un des groupes cible d'immigrants les plus importants, et on comptait en 2003 doubler le nombre de certificats de sélection par rapport à celui de l'année précédente pour le faire passer à 10 000. Pour ces raisons, il nous est apparu pertinent d'investir sur des moyens susceptibles de favoriser l'intégration de ce groupe d'immigrants. Or, une des clés de cette intégration est justement l'apprentissage de la langue d'accueil, le français. D'abord, pour plusieurs de ces immigrants, la rapidité avec laquelle ils pourront apprendre la langue pour survivre et communiquer dans leur nouvel environnement constitue souvent une question vitale. Par ailleurs, une importante proportion des ces immigrants prennent, éventuellement, le chemin d'un quelconque programme d'apprentissage du français, programmes pour la plupart financés par le MRCI ou le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS). En conséquence, l'aspect pragmatique de la rapidité et de l'efficacité de l'AL2 revêt une importance certaine et un défi intéressant pour un gouvernement et une société qui, ultimement, assument les coûts de la francisation et de l'intégration de leurs immigrants. Ajoutons à cela que la notion de temps nécessaire à l'apprentissage d'une L2 et les moyens susceptibles de faciliter et d'accélérer l'AL2 comptent parmi les objectifs premiers poursuivis par les chercheurs dans le domaine.

1.2 L'apprentissage du français L2 : le cas des apprenants hispanophones

Intuitivement, on serait porté à croire que cet apprentissage, par les hispanophones, d'une langue « qui ressemble » beaucoup à leur L1, l'espagnol, devrait se réaliser aisément et plus rapidement que pour des apprenants d'autres L1 plus différentes du français. Toutefois, il semblerait que les apprenants hispanophones de français L2 (désormais FL2) éprouvent de réelles difficultés dans leur apprentissage et ne réussissent souvent pas mieux que les autres groupes ethnolinguistiques. Toutes choses étant égales par ailleurs, nous croyons qu'une des raisons des difficultés des apprenants hispanophones, en début d'apprentissage, résiderait dans le fait que ces apprenants ne tirent pas toujours profit de l'avantage que leur confère leur L1 dans leur apprentissage du FL2. En d'autres mots, ils n'optimiseraient pas les liens de parenté entre leur L1 et leur L2. On trouve dans la recherche sur l'AL2 des échos du type d'observations dont nous venons de faire état. Nous pensons ici à Billiez (1996), Carrasco Perea (1996), Castellotti (2001), Dabène (1996b), Masperi (1996) et Tréville (1996). Pour ces auteures, il est clair que certains apprenants de FL2 ne profitent pas de toutes les connaissances de leur L1 sur lesquelles ils pourraient s'appuyer dans l'acquisition de leur L2, notamment, par exemple, en ne reconnaissant pas certains mots très similaires entre les deux langues. Cet aspect plus scientifique de la question de non-utilisation des ressemblances linguistiques entre les deux langues sera développé davantage dans le chapitre suivant.

1.3 Difficultés des apprenants hispanophones

Plusieurs facteurs pourraient influencer l'utilisation ou la non-utilisation de la L1 par l'apprenant et causer des difficultés en rapport avec cet aspect de l'apprentissage, c'est-à-dire faire obstacle à l'utilisation appropriée des liens de parenté. Premièrement, certains apprenants ne sont pas conscients des ressemblances et des relations systématiques entre leur L1 et leur L2 (ils ne les remarquent pas), soit à cause d'un manque d'attention ou par croyance générale que les deux langues sont trop différentes pour posséder des ressemblances (Castelotti, 2001; Tréville, 1996). Dans notre cas précis, le français est perçu comme une langue étrangère et difficile, ce qui parfois peut masquer les relations de proximité – les apprenants perçoivent la langue à apprendre comme plus différente et éloignée de l'espagnol

qu'elle ne l'est en réalité, et cette perception obstrue selon nous leur capacité à reconnaître les similarités. À cet égard, on entend souvent les hispanophones dire que le français est très difficile à apprendre. En effet, ces derniers perçoivent parfois le français et l'espagnol comme des langues très différentes, allant souvent même jusqu'à dire que l'anglais est beaucoup plus facile à apprendre pour eux. Comme exemple de la non-reconnaissance de correspondances systématiques entre les deux langues, un ami hispanophone nous disait récemment éprouver des difficultés dans l'orthographe des mots terminés en [ER], écrits soit par -ère ou par -aire. Un autre hispanophone nous a récemment demandé comment se disait *similar* en français. Or, une grande partie des mots en -aire (p. ex. *tributaire* ou *triangulaire*) correspondent en espagnol à une finale en -ario s'il s'agit d'un nom ou en -ar s'il s'agit d'un adjectif, tandis qu'un mot en -ère est habituellement la forme féminine d'un nom ou d'un adjectif en -er. La connaissance de ces correspondances morphologiques, dont ces apprenants ne semblent pas avoir conscience, pourrait selon nous non seulement les aider à deviner le mot et son orthographe, mais leur permettre de déduire, ou de reconnaître, plusieurs autres mots construits avec les mêmes suffixes. Le manque de conscience quant aux correspondances morphologiques peut aussi résulter dans des erreurs qui pourraient, d'après nous, facilement être évitées. Par exemple, nous avons entendu un hispanophone (de niveau très avancé) employer le verbe *vérifier*, très probablement calqué sur *verificar*. Or, les verbes terminés en -icar en espagnol se terminent en -ifier en français. La découverte de cette règle, ou la prise de conscience de son existence, pourrait peut-être permettre à l'étudiant de prévenir des erreurs dans l'emploi des verbes en -ifier.

Deuxièmement, même si l'apprenant remarquait un lien de proximité, il pourrait le rejeter, soit par méfiance (« ce ne peut pas être si facile », « c'est comme ça seulement en L1 ») ou à la suite d'une analyse linguistique erronée. Par exemple, dans une conversation en espagnol, nous avons interrompu notre phrase pour demander la traduction de l'adjectif *complexe*. Nous savions que ce nom correspondait au nom *complejo* en espagnol, mais nous avons hésité à l'employer comme adjectif, comme cela se fait en français. Un autre exemple provient d'une petite étude que nous avons effectuée sur le transfert langagier (Roy, 2003) dans laquelle une participante hispanophone parlait de la correspondance dans le genre dans

les termes suivants (citation textuelle) : « la plupart de mots que son femenines en français son aussi femenis en espagnol » (le genre ici est perçu par cette apprenante comme similaire dans les deux langues). Une autre participante hispanophone, aussi en rapport avec le genre, s'exprimait ainsi : « Avec le féminin et masculin j'ai eu plus de problemes parce c'est différent en espagnol [...] » (le genre est perçu comme différent dans les deux langues). Si l'on procédait à une comparaison linguistique objective, une des deux étudiantes aurait davantage raison. L'important est que ces deux étudiantes pourraient, d'après nous, profiter d'un enseignement formel et linguistiquement objectif à propos de cet aspect du langage, enseignement permettant d'orienter et de rectifier leurs représentations à propos du genre et des correspondances entre les deux langues en rapport avec cet aspect linguistique.

Finalement, l'utilisation des liens de parenté ne semble pas encouragée, voire qu'elle serait parfois même proscrite en salle de classe (Castellotti, 2001; Dabène, 1996b), et cela pour deux raisons majeures. D'abord, la réalité des groupes d'apprenants de L1 mixtes fait en sorte que les professeurs ne peuvent s'attarder à une L1 et pas aux autres, et on ne saurait exiger d'eux qu'ils connaissent toutes les L1 de leurs apprenants. Ensuite, la prédominance de l'approche communicative et autres méthodes dites « naturelles », qui, dans leur version forte, découragent quasi systématiquement le recours à la L1. Qui de nous ne s'est pas fait dire, en classe d'anglais langue seconde, d'arrêter de traduire et de penser en français?

Les considérations dont nous venons de faire état nous ont amenée à nous interroger sur la possibilité de favoriser l'apprentissage du FL2 chez les apprenants hispanophones au moyen d'une utilisation plus optimale des liens de parenté entre les deux langues.

1.4 Objectif de la recherche

Notre objectif de recherche de départ est le suivant : *vérifier s'il est possible de favoriser le développement du FL2 chez des apprenants hispanophones au moyen d'un enseignement portant sur l'utilisation de certains liens de parenté entre le français et l'espagnol*. Conceptuellement, il s'agit d'enseigner aux apprenants hispanophones comment se servir plus efficacement de leur L1 dans l'apprentissage du FL2. Cet enseignement

consisterait à leur fournir des moyens, ou stratégies, afin, d'une part, qu'ils puissent porter davantage attention aux ressemblances entre la L1 et la L2 et, d'autre part, qu'ils puissent mieux se servir de ces ressemblances, c'est à dire « transférer » de façon plus efficace certains aspects langagiers pertinents de leur L1 à leur L2. Les aspects langagiers sur lesquelles notre étude mettra l'accent sont ceux du lexique et de la morphologie, dont nous traiterons dans le chapitre suivant.

1.5 Exclusions du cadre de la recherche

Nous tenons à reconnaître ici certaines autres problématiques en rapport avec notre sujet de mémoire, problématiques dont nous sommes consciente, mais que nous ne pourrions pas inclure ou traiter dans le cadre de la présente recherche. D'abord, il serait souhaitable, et possible selon nous, de trouver des moyens pour que la L1 de tous les apprenants (et non seulement l'espagnol) puisse être utilisée comme levier pour favoriser l'apprentissage du français. Il n'est nullement question de vouloir favoriser un groupe d'immigrants par rapport à un autre. Toutefois, nous nous restreindrons, pour les besoins de cette recherche, au cas des apprenants hispanophones. Idéalement aussi, nos recherches traiteraient de tous les aspects de la langue (par exemple la phonétique ou la syntaxe), plan qu'il est par contre impossible de réaliser dans le cadre d'un mémoire. Par exemple, les apprenants hispanophones vivent de réelles difficultés en ce qui concerne, notamment, la prononciation du français et l'apprentissage de la grammaire, et cela, à tous les niveaux de compétence. Toutefois, bien que les représentations phonologiques semblent jouer un rôle important dans l'acquisition du vocabulaire (Carroll, 1992; De Groot et Keijzer, 2000), cet aspect ne sera pas pris en compte dans notre recherche, qui se concentrera sur les habiletés à l'écrit, surtout en compréhension. Par ailleurs, les apprenants hispanophones semblent aussi démontrer des problèmes de fossilisation des erreurs, dont certaines seraient peut-être attribuables à leur L1 (Carroll, 1992; Granger, 1993 et 1996; Odlin, 1989; Ringbom, 1987). Bien que nous ne niions pas l'existence de certains effets négatifs de la L1, nous allons toutefois restreindre cette étude à l'effet positif potentiel de la L1 sur l'acquisition de la L2, particulièrement dans les cas où des relations systématiques entre les deux langues peuvent servir d'appui dans l'apprentissage de la L2.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Positionner l'utilisation didactique de la L1 dans un cadre théorique précis et bien défini n'est pas une tâche aisée, surtout lorsque l'on veut traiter du lexique et d'aspects morphologiques. D'abord, certains concepts concernant cette utilisation doivent être clarifiés et définis selon leur portée dans la présente étude. Ensuite, les obstacles observés quant à l'optimisation souhaitable des liens de parenté doivent trouver écho dans les recherches scientifiques. De plus, le rôle de la L1 doit être campé dans un modèle théorique d'AL2 spécifique et pertinent. Par ailleurs, cette utilisation de la L1 dans l'AL2 touche à plusieurs domaines ou sous-domaines de la didactique des langues, notamment : l'enseignement de langues « proches » ou « similaires », les stratégies d'apprentissage, le transfert langagier et les congénères, domaines qui pourraient à eux seuls constituer un cadre théorique à part entière. En conséquence, notre cadre conceptuel aura le mérite (ou l'ambition!) de réunir ces différents domaines, qui relèvent parfois davantage de la didactique des langues, parfois de la linguistique appliquée, dans un tout pertinent et cohérent en regard de l'étude que nous avons menée. Cependant, ce cadre conceptuel aura aussi le défaut de ses qualités, en ce qu'il était naturellement impossible, et au-delà des objectifs d'un mémoire de maîtrise, d'effectuer une couverture théorique profonde et complète de chacun des domaines le composant.

Ces explications et avertissements étant donnés, nous présentons maintenant l'organisation de ce deuxième chapitre, divisé en trois parties principales. Dans un premier temps, nous clarifierons les concepts-clés utilisés dans la présente étude (2.1) et situerons la problématique identifiée au chapitre 1 dans les recherches traitant de l'apprentissage de langues proches, études qui concourent à confirmer la problématique de non-optimisation des liens de parenté et à mieux en cerner les obstacles (2.2). Dans un deuxième temps, nous traiterons d'aspects davantage liés à l'*acquisition* de langues proches. Nous positionnerons

notre recherche dans une théorie générale de l'AL2 et dans un modèle spécifique à l'intérieur duquel l'AL2 en contexte de langues similaires peut être expliquée (2.3), modèle qui sera complété par les apports d'autres modèles de même orientation théorique. Nous poursuivrons avec une section sur les stratégies d'apprentissage (2.4), incluant une discussion des deux stratégies d'apprentissage au cœur de ce mémoire : l'attention sélective et le transfert langagier. Ensuite, nous traiterons plus particulièrement du phénomène du transfert dans l'acquisition du lexique et de la morphologie de langues similaires (2.5) et des autres facteurs pouvant affecter l'AL2 ou le transfert (2.6). Dans un troisième temps, nous discuterons d'aspects davantage liés à l'*enseignement* de langues similaires, en traitant notamment du recours didactique à la L1 (2.7) et de l'utilisation des congénères en enseignement (2.8). Nous terminerons par une description de l'étude sur laquelle nous avons décidé de baser notre expérimentation (2.9), à savoir Tréville (1993) et reviendrons avec notre question de recherche générale, notre objectif spécifique et nos sous-questions de recherche (2.10).

2.1 Définition des principaux concepts

Nous définissons ici les concepts-clés de notre recherche et nous clarifions leur signification, telle qu'elle sera entendue dans le présent travail.

2.1.1 Acquisition des langues secondes

Par *acquisition d'une langue seconde* (AL2), nous entendons simplement « le développement de la connaissance qu'a l'apprenant de la langue seconde », définition basée sur Lightbown et Spada (2000, p. 177). Nous ne faisons pas de différence dans cette recherche entre langue *seconde* et langue *étrangère*, bien qu'il s'agisse ici d'un cas de langue seconde, c'est-à-dire où la langue cible est couramment employée dans l'environnement des apprenants – ici les immigrants hispanophones vivant au Québec –, contrairement à une langue étrangère, qui n'est pas utilisée couramment dans le lieu d'apprentissage. De la même façon, nous ne marquons pas non plus de différence entre *acquisition* et *apprentissage*, et le

terme *développement* de la langue ou du vocabulaire est aussi considéré comme synonyme d'*apprentissage*.

2.1.2 Langues voisines

Jusqu'à maintenant, nous avons utilisé les termes de langues *similaires* ou langues *proches* pour parler du lien de familiarité entre le français et l'espagnol. Nous adopterons dans ce travail le terme de *langue voisine* (LV), c'est-à-dire une langue typologiquement apparentée ayant la même langue source principale que la L2, en l'occurrence le latin dans le cas des langues romanes. Ce terme est emprunté aux études européennes, notamment celles dirigées par Louise Dabène (1996a) de l'Université de Grenoble. Ce terme est abondamment utilisé dans les recherches européennes sur les langues romanes, mais pourrait aussi bien s'appliquer, par exemple, aux langues germaniques ou slaves. D'autres auteurs parleront de « langues apparentées » (Tréville, 1993) ou de « langues sœurs » (Simone, 1997). En anglais, les termes suivants apparaissent le plus souvent dans les écrits : *closely related* ou simplement *related languages* (Lightbown et Libben, 1984; Ringbom, 1987; Swan, 1997), *highly similar languages* (Odlin, 1989), et encore *genetically related languages* ou *cognate languages* (Carroll, 1992). Par ailleurs, la langue anglaise semble avoir un double statut par rapport aux langues romanes. Elle est généralement classée comme une langue germanique sur le plan de la structure, mais elle tire une grande proportion de son vocabulaire du latin et du français (environ 70 % selon Banta, 1981; entre 50 % et le 2/3 selon les auteurs, d'après Robert, 1998). Granger (1996) présente de façon intéressante cette unicité de la langue anglaise, formée d'éléments à la fois romans et germaniques, et cet héritage lexical commun entre l'anglais et les langues romanes. Certaines considérations pertinentes à l'enseignement et à l'acquisition du lexique et de la morphologie de langues voisines seront donc mises en lumière au moyen d'études concernant l'anglais et une langue romane, souvent le français ou l'espagnol.

2.1.3 Stratégies d'apprentissage

Les *stratégies d'apprentissage* sont les actions, les procédures, les plans, mis en œuvre par l'apprenant pour faciliter son apprentissage (Cyr, 1996), ou « tous les moyens pris par l'apprenant pour maximiser l'efficacité de son processus d'apprentissage » (notre

traduction de Mitchell et Myles, 1998, p. 94). Chamot (2004) définit les stratégies comme suit : « les pensées et actions utilisées par les individus pour réaliser un objectif d'apprentissage » (notre traduction, p. 1) alors que Chamot (2005, p. 112) utilise ces termes : « *Learning strategies are procedures that facilitates a learning task. Strategies are most often conscious and goal-driven [...]* ». MacIntyre les présente comme des « techniques pour faciliter l'apprentissage du langage qui sont délibérément choisies par l'apprenant » et met l'accent sur le caractère intentionnel de celles-ci par la notion d'intentionnalité et de choix (1994, p. 185, notre traduction).

2.1.4 Unités linguistiques

Le vocabulaire utilisé pour décrire les unités linguistiques en cause dans cette recherche varie passablement dans la documentation que nous avons consultée. Par exemple « [...] la notion de morphème est susceptible de recevoir des définitions différentes selon les écoles » (Neveu, 2000, p. 48). Notre étude n'a pas comme objectif de défendre une école de pensée linguistique précise ni de départager les différentes appellations utilisées pour décrire les phénomènes morphologiques et lexicaux. Nous spécifions donc ici les termes que nous emploierons dans notre recherche, consciente que ceux-ci pourraient appartenir à des écoles de pensée linguistique différentes. Les définitions données sont tirées à la fois de Neveu (2000) et de Trask (1999).

D'abord, il est question d'apprentissage du **vocabulaire**, c'est-à-dire du **lexique**, unité linguistique du mot. Le vocabulaire *réceptif* concerne les habiletés de compréhension, ou reconnaissance du mot, surtout à l'écrit dans la présente étude. Les termes de lexique et de vocabulaire sont ici utilisés comme synonymes. Un mot peut être décomposé en unités significatives minimales, les **morphèmes**. Par exemple, le mot *coureurs* contient trois morphèmes : *cour-*, *-eur*, et *-s*. La morphologie différencie entre les phénomènes de **flexion** et de **dérivation**, d'où l'appellation de **morphèmes flexionnels** et **dérivationnels**. La flexion est un changement de forme d'un même mot, souvent par l'ajout d'affixe, dans un but grammatical. Les morphèmes flexionnels sont ceux de temps, de mode, de cas et de terminaisons verbales, ainsi que les marques de nombre (verbale, nominale ou adjectivale) ou de genre. La dérivation est le processus de formation de nouveaux mots par l'ajout d'affixes à

une base. Les morphèmes dérivationnels font souvent changer la catégorie grammaticale d'un mot, par exemple les suffixes *-té*, *-eur*, *-if* et *-ment* en français. Les **affixes** sont des morphèmes qui peuvent être ajoutés soit avant la base, les préfixes; soit à l'intérieur de celle-ci, les infixes; ou soit après la base, les **suffixes**, dont il sera surtout question dans la présente recherche. Un mot peut contenir un seul morphème, par exemple *happy* ou *dans*. Le morphème est dit **libre** lorsqu'il peut exister seul, ou **lié** lorsqu'il doit être rattaché à une base, comme c'est le cas des affixes, qui ne peuvent généralement se trouver seuls dans la langue. La **base** est ici considérée comme le **morphème lexical** restant après suppression de tous les affixes (Neveu, 2000, p. 15). Les morphèmes lexicaux, qui peuvent être libres ou liés, sont ceux qui assurent la spécificité sémantique du mot, le « cœur du sens » du mot ou l'idée centrale des mots de même famille, par exemple *cour-* pour *course*, *courir*, *couru*, *coureurs*, etc. Ces **morphèmes lexicaux**, ou **morphème de base** sont parfois appelés **lexèmes**, terme que nous emploierons le plus fréquemment dans notre recherche, et cela, même si *lexème*, que nous avons peu rencontré dans la documentation en anglais, semble avoir dans cette langue un sens différent : « *A lexical item, or lexeme, is a dictionary word...* » (Trask, 1999, p. 343), sens que nous n'adopterons pas. Il sera souvent question de **correspondances morphologiques** entre le français et l'espagnol. Celles-ci représentent des correspondances, ou parallèles systématiques dans les suffixes des deux langues, par exemple le *-té* en français qui correspond à *-dad* ou *-tad* en espagnol. Nous incluons dans ces correspondances, même si elles n'impliquent pas de suffixes, certains liens systématiques fréquents dans les terminaisons, par exemple la correspondance des mots terminés en *-e* en français qui se terminent en *-a* en espagnol, ou autres correspondances grapho-phonétiques, par exemple le *-ph-* en français écrit *-f-* en espagnol.

2.1.5 Analyse contrastive

L'*analyse contrastive* est définie comme suit par Odlin (1989, p. 165) : « *Systematic comparison of two or more languages* » ou encore, par Ellis (1994, p. 698), comme « [...] *a set of procedures for comparing and contrasting the linguistic systems of two languages in order to identify their structural similarities and differences.* » Son hypothèse de base affirme que les erreurs produites en L2 sont causées par les différences entre la L2 et la L1 de l'apprenant, source d'erreurs. Dans sa version la plus forte, cette hypothèse veut que ces

différences soient utilisées pour prédire toutes les erreurs des apprenants de L2. Dans sa version modérée, ces différences seraient utilisées pour identifier une partie seulement des différences totales qui se produiraient (notre traduction de Ellis, 1994, p. 698). Nous retiendrons dans notre étude l'idée de comparaison systématique entre les traits linguistiques de deux langues afin d'en mettre en évidence les similarités et les différences, et non celle de l'hypothèse de base, dont la validité scientifique a été maintes fois mise en doute (voir section 2.5.1). Cet outil de comparaison servira d'identification de base des éléments correspondants L1 – L2 entre lesquels un transfert pourrait s'effectuer.

2.1.6 Transfert

Lorsqu'il est question du *transfert*, il faut dans un premier temps clarifier de quel transfert il s'agit, ou définir exactement ce qui fait l'objet du transfert. Dans un deuxième temps, on s'attardera au processus du transfert, à son fonctionnement, ce que nous ferons dans les prochaines sections en traitant du transfert à la fois comme stratégie et comme mécanisme d'apprentissage. Comme le dit Adjémian (1983, p. 251), « *The use of past experience in the acquisition of a new task is one definition of the process of transfer. But it is crucial to clarify what is being transferred and how it is being transferred.* »

D'abord, le terme *transfert* se voit un peu utilisé à toutes les sauces pour décrire une multitude de phénomènes qui, bien que liés, comportent des différences majeures. Par exemple, dans O'Malley et Chamot (1990, p. 150), il est question de *language transfer* (transfert langagier), mais aussi de *transfer of processes* et de *transfer of strategy*. MacIntyre (1994, p.191) discute de *transfer of prior experience*, et Odlin (1989) parle en plus du *transfer of training*. Odlin (2005) pousse la note davantage en raffinant le concept de transfert langagier en *conceptual transfer* et en *meaning transfer*. On rencontrera souvent des transferts *d'habiletés*, de *compétences* ou de *stratégies*, par exemple celles reliées à la lecture, ou à l'habileté de compréhension à l'écrit. À cet effet, Alderson (1984) démontre que le transfert des stratégies de lecture de la L1 à la L2 ne peut s'effectuer avant que l'apprenant n'ait atteint un certain niveau de compétence en L2. Qui plus est, dans son article « Le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde », Lefrançois (2001) discute des transferts suivants : celui des connaissances orthographiques et lexicales, celui du traitement

grammatical et syntaxique, celui des stratégies générales et ceux des schémas culturels et du niveau de langue. Par ailleurs, il y a dans la notion de transfert une idée de mouvement d'un point d'origine, habituellement la L1 de l'apprenant (ou autre langue connue de lui), et un point d'arrivée, habituellement la L2 de l'apprenant ou son interlangue. Pour Trévisé (1994, p. 178), « Les transferts ne s'effectueraient alors non seulement entre la langue 1 et la langue 2, mais entre des connaissances métalinguistiques sur la langue 1 (adéquates ou non) et des connaissances métalinguistiques sur la langue 2, que ces transferts soit (*sic*) ou non légitimes par rapport à la norme cible. » De plus, il peut aussi s'agir de transfert de stratégie d'une tâche à l'autre (voir section 2.4), cas dans lequel les points d'origine et d'arrivée sont les deux tâches, et ce qui est transféré est une stratégie. On voit de ces quelques exemples qu'il est facile de s'y perdre lorsqu'il s'agit d'assigner une signification précise au terme de *transfert*.

Dans notre étude, le transfert en question est bien le *transfert langagier*. Ce qui est transféré par l'apprenant, de sa L1 à sa L2, ce sont des unités linguistiques (leur forme, leur(s) sens, et toutes les représentations qui y sont associées) appartenant aux sous-systèmes de la sémantique, plus particulièrement du lexique, et de la morphologie (voir 2.1.4). Le transfert langagier de notre étude est bien celui de Odlin (1989, p. 27), qui le définit comme suit : « *Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.* » Il admet toutefois qu'il existe certains problèmes avec cette définition, notamment la nécessité de clarifier la nature et le fonctionnement de cette « influence » d'une langue sur l'autre. De plus, le transfert en question dans cette étude est surtout le transfert *positif*, défini par Odlin (1989, p. 168) comme « *any facilitating [notre mise en évidence] effect on acquisition due to the influence of cross-linguistic similarities* ». Sharwood-Smith et Kellerman ont bien essayé d'imposer le terme *crosslinguistic influence*, mais c'est celui de *transfert* qui est demeuré le plus usité (Ellis, 1994; Odlin, 1989).

Le fonctionnement du mécanisme de transfert sera étudié au moyen des recherches de linguistes comme Kellerman (1995, 1979, 1978) et Odlin (1989) ainsi qu'à travers une perspective plus didactique positionnant le transfert comme stratégie d'apprentissage,

notamment par les recherches de O'Malley et Chamot, qui définissent le transfert comme suit (1990, p.45) : « *Using known linguistic [notre mise en évidence] information to facilitate a new learning task* ». Plus loin dans leur volume (1990, p. 233), ils fournissent toutefois une définition passablement différente: « *Use of previous linguistic knowledge or prior skills to assist comprehension or production* ». Il s'agit donc réellement de transfert langagier, bien que la deuxième définition inclue d'autres habiletés. Par ailleurs, la première définition semble décrire le transfert comme stratégie d'apprentissage, alors que la seconde semble le positionner comme stratégie de communication, sujet qui sera repris ultérieurement.

2.1.7 Congénères

Odlin définit ainsi les congénères: « [...] *any lexical similarities may be considered cognates* » (1989, p. 26). Quant à Jiménez, García et Pearson (1996, p. 99), leur définition inclut le lien historique entre les deux langues ainsi que l'importance à la fois de la forme et du sens : « *Cognates are words that are related across languages because of common ties to an ancestral language [...] often similar in spelling and meaning.* » De Groot et Keijzer (2000, p. 3) précisent leur « statut de congénères » de cette façon : « *Cognates words share (parts of) their orthographic and/or phonological form with their translation [...]* » À l'instar de Tréville (1993), nous incluons, dans notre définition des congénères, tous les mots dont la forme est identique ou similaire et qui partagent au moins une signification (incluant les congénères partiels), ainsi que les mots qui sont reconnaissables à l'écrit et dont la ou les variations peuvent être énoncées en termes de règles, ou correspondances (morphologiques ou autres) entre les deux langues. Comme Tréville (1993), mais contrairement à Granger (1993), nous employons une définition très large des congénères et diminuons la portée négative des congénères partiels ou *deceptives/false cognates* et des faux amis (que nous regroupons tous sous le terme *faux amis*). Les *faux amis* sont des mots identiques ou similaires sur le plan de la forme, mais dont le sens ne correspond pas nécessairement, par exemple *placer* en français (équivalent à *poner* ou *collocar* en espagnol) et *placer* en espagnol (équivalent à *plaisir* en français). Notre définition des faux amis comprend les congénères accidentels, sans lien historique comme *placer*, mais exclut généralement les congénères partiels, auxquels nous attribuons un effet facilitateur positif. Certains auteurs, comme Granger (1993) incluent les congénères partiels, qui partagent un sens mais pas tous

les sens, dans leur définition des faux amis, d'où les évaluations variables quant au nombre de congénères et faux amis existant entre deux langues. Granger (1993, 1996) prétend aussi que le nombre de vrais congénères français-anglais utiles n'est pas si élevé, car une grande proportion de ces mots d'origine romane représenteraient des mots d'usage infrequent ou appartenant à des domaines scientifique ou spécialisés, ou « vocabulaire savant ». Alors que cet argument pourrait avoir un certain poids lorsqu'il s'agit de l'anglais, la situation entre le français et l'espagnol nous semble différente, une plus grande proportion des congénères faisant assurément partie du vocabulaire courant dans ces deux langues. Cobb et Horst (2003) démontrent à ce sujet que, alors que les apprenants d'anglais L2 peuvent profiter d'une liste de mots académiques (*academic word list*), le français n'a pas besoin de telle liste, ces mots étant généralement inclus dans la liste des 2000 mots les plus courants du français.

Avançant que l'identification des congénères ne se fait pas via les connaissances étymologiques, Carroll (1992, p. 94) abandonne totalement la notion de parenté historique dans sa définition des congénères et focalise sur le processus de pairage effectué par l'apprenant. En conséquence, il définit les congénères comme des items lexicaux étant d'une quelconque façon identifié comme représentant « la même chose » : « [...] *any pair of words which are treated by the learner as belonging to distinct linguistic systems but are also treated as 'the same thing' within those systems* » (p. 104). Cet argument, amené de façon convaincante, souligne que toute discussion ou traitement des congénères ne devrait pas mettre l'accent sur l'histoire des deux langues ou sur des détails concernant l'étymologie de celles-ci, mais bien sur le processus de traitement des congénères par l'apprenant.

Le lien entre *transfert lexical* et *utilisation des congénères* est selon nous assez serré pour que ces deux termes ne représentent qu'un seul et même phénomène, au sens où le recours aux congénères dans l'apprentissage constitue un cas de transfert lexical, ou une des manifestations possibles du transfert lexical, celui-ci pouvant naturellement englober d'autres aspects que les congénères. On peut d'ailleurs constater cette réalité dans divers textes et recherches, par exemple dans une des définitions de Odlin (1989, p. 26) « [...] *positive transfer, which is the facilitating influence of cognate vocabulary [transfert lexical] or any other similarities between the native and target languages.* » De plus, pour Odlin (1989, p.

82, notre traduction), dans le cas des congénères, « ces occurrences de transfert lexical seraient à la fois des cas de transfert sémantique (qui inclut le lexique) et morphologique ». On constate aussi ce lien direct chez Osburn et Mulling (2001, p. 153) : « *Reliance on cognates by L2 learner is an aspect of transfer from one language to another which is an obviously effective strategy for students whose L1 and English contain many cognates [...]* ». Par ailleurs, Carroll (1992) mentionne que le sujet des congénères mène à la question du transfert lexical, que les congénères fournissent un exemple par excellence de transfert lexical (positif et négatif), et qu'un transfert de connaissances est sous-tendu (impliqué) dans une discussion du pairage de congénères. L'article de Carroll (1992) vise à examiner le mécanisme de transfert lexical à travers une discussion de la reconnaissance des congénères (p. 94). Le parallèle est clair avec notre étude, qui concerne l'enseignement une stratégie de transfert lexical au moyen des congénères. Finalement, l'article de Lightbown et Libben (1984) traite de « *The role of transfer in L2 lexicon or, more specifically, the use of cognate [...]* », illustrant encore le lien entre les deux concepts, tel qu'il sera entendu dans ce travail.

Dans notre étude, nous référerons au transfert lexical comme celui du transfert du morphème de base, morphème lexical ou lexème, alors que le transfert morphologique sera entendu au sens de transfert des correspondances morphologiques (flexionnelles et dérivationnelles) dans les affixes et d'autres correspondances systématiques entre les deux langues. L'utilisation des congénères réfère au transfert lexical alors que celle des correspondances morphologiques renvoie au transfert morphologique, d'où le terme global de *transfert morpho-lexical*.

2.2 Les études sur les langues voisines

Intuitivement, il est aisé de concevoir, même pour le plus amateur des apprenants de L2, que la connaissance d'une langue peut contribuer à l'apprentissage d'une langue voisine et que l'étude de certaines L2 sera plus facile en comparaison à l'étude d'autres L2 plus différentes de sa L1 et des autres langues que l'apprenant connaît (Odlin, 1989). Au plan scientifique, les travaux dans le domaine des langues voisines laissent penser que, effectivement, des apprenants de langues voisines apprendraient plus rapidement et plus

facilement une L2 que des apprenants de langues typologiquement éloignées (Ard et Homburg, 1994; Kellerman, 1995; Odlin, 1989; Ringbom, 1987). Ainsi, les apprenants de L1 romanes, l'espagnol par exemple, possèderaient un net avantage comparativement aux apprenants dont la L1 ne constitue pas une langue voisine du français, surtout dans les débuts de l'apprentissage, où les locuteurs de LV possèderaient une longueur d'avance, notamment en reconnaissance lexicale (Castellotti, 2001; Dabène, 1996b; Swan, 1997). Odlin (1989) confirme aussi cet effet facilitateur, par ailleurs illustré par un temps global d'AL2 qui serait moins long pour des apprenants de langues plus rapprochées. Pour Ellis (1994, p. 316), « *Also, the acquisition of lexis appears to be facilitated if the L1 and L2 are related languages* ».

Toutefois, l'incapacité à utiliser systématiquement et correctement sa L1 comme outil facilitateur chez des apprenants de différents niveaux de compétence est aussi largement attestée dans les écrits scientifiques (voir ci-dessous Caddéo et Vilaginé Serra, 1997; Carrasco Perea, 1996; Dabène, 1996b; Moss, 1992; De Pietro, 1998; Theophanous, 2000). Ce sujet est central au travail de Kellerman (1995, p. 134), qui mentionne que « [...] *even though learners can and often do capitalize on L1-L2 similarity, there are striking cases where they do not...* » Du côté américain, Hancin-Bhatt et Nagy (1994), après avoir passé en revue plusieurs études, confirment que les apprenants se servent de leur L1 et des relations lexicales et morphologiques, mais qu'il y a beaucoup de variabilité dans cette utilisation, certains étudiants échouant à reconnaître des congénères et à utiliser des similarités lexicales évidentes, peu d'étudiants s'approchant ainsi d'une utilisation optimale de tous les congénères d'un texte. Odlin (1989, p. 79) abonde dans le même sens et illustre ce qui constitue, selon nous, deux des principaux obstacles à l'optimisation des liens de parenté : « [...] *more and more research on contrastive lexical semantics show that recognition of cognates is often a problem. Learners do not always note the formal similarities that mark a cognate relation, and they may not always believe that there is a real cognate relationship.* » Cette citation vient appuyer certaines considérations préalablement discutées dans notre problématique : le manque de conscience ou d'attention en ce qui concerne les ressemblances entre les deux langues, et le rejet potentiel du lien de proximité lorsqu'il est remarqué par l'apprenant. Lightbown et Libben (1984, p. 403) font aussi état d'obstacles à l'utilisation

des liens de parenté : « [...] *ESL learners are suspicious of cognates; they do not use certain appropriate cognates – either because they do not trust the words with similar spelling in the two languages to have the same meaning or because they are simply unaware that the word exists in English.* » Masperi (1996, p. 495) raconte de plus avoir « relevé le cas de sujets dont l'approche des congénères était inhibée par le manque quasi total de conscience des possibilités d'exploration et de traitement 'philologique' qu'offre une langue voisine » et que les perceptions de transparence d'un item étaient variables même chez des apprenants de même niveau de compétence.

Lorsque l'on demande à des apprenants si la connaissance d'une langue aide dans l'apprentissage d'une autre, les réponses seront inmanquablement très variées. Furlong et Singleton (1998) ont questionné des apprenants du primaire pour savoir si leur connaissance de l'anglais et de l'irlandais les aiderait dans leur apprentissage du français. Or, environ 46 % des participants de cette étude percevaient que les deux langues facilitaient leur apprentissage alors que 54 % affirmaient le contraire. Parmi ceux qui percevaient un pouvoir facilitateur, 13 % mentionnaient pouvoir traduire et 10 % repérer des similitudes lexicales. Dans les tests de Moss (1992), le taux de reconnaissance des congénères approchait le 60 % chez des apprenants en première année d'université. LeBlanc et Séguin (1995, p. 76) citent des recherches dans lesquelles les taux de reconnaissance spontanée des congénères avoisinaient les « deux tiers des congénères reconnus par au moins 50 % des répondants ». De ces exemples on constate que la reconnaissance ou l'utilisation du congénère, bien qu'existante, est loin d'être optimale.

En effet, nombreux sont les exemples de cas d'apprenants qui ne repèrent pas les ressemblances ou correspondances systématiques entre les deux langues, ou encore adoptent des attitudes méfiantes envers la proximité. Caddéo et Vilaginés Serra (1997, p. 122-123) confirment que « les étudiants arrivent à trouver des correspondances qui les aident lorsqu'ils sont en face d'un mot inconnu et qu'ils peuvent prédire davantage lorsqu'ils connaissent ces règles de correspondances, mais qu'il est parfois nécessaire de solliciter ces analogies quand l'étudiant ne pense pas à un mot dans sa langue, qui lui donnerait pourtant la solution : *amplio > ample > large.* » De Pietro (1998, p. 330-331), dans une étude où les apprenants

devaient repérer les similitudes en segmentant les mots d'une phrase au moyen d'une comparaison avec des segments similaires d'autres langues, conclut que « les élèves tentent fréquemment de s'appuyer sur le français [...] », mais que « les démarches mises en œuvre ne sont guère systématiques : certaines ressemblances flagrantes au niveau lexical – comme *negro*, *casa*, etc. – ne sont par exemple pas toujours repérées! [...] » et que « les difficultés des élèves à comparer et à percevoir des ressemblances [...] les empêchent de repérer les unités lexicales en italien. » Dabène (1996b, p. 396) mentionne que « ceux-ci [les apprenants] en arrivent à se méfier des ressemblances les plus évidentes allant, dans le cas de certains, jusqu'à refuser le décodage facile d'un terme espagnol comme *televisión* jugé dangereux car trop semblable! Cette perspective conduit, en fin de compte, à considérer l'acquis de l'élève avec suspicion et à l'utiliser rarement comme outil facilitateur. » Carrasco Perea (1996, p. 509) parle « des attitudes extrêmement méfiantes face à la proximité [...] celles-ci pouvant bloquer l'utilisation des connaissances approfondies [...] » et mentionne, en citant Kellerman, que « l'éludage des structures identiques, de la part de l'apprenant, entre sa LM et la LE est un phénomène longuement attesté en production. » En conséquence, même s'ils remarquent une ressemblance, les apprenants n'oseront pas nécessairement l'utiliser parce qu'ils ne croiront souvent pas à l'existence même du lien ou s'en méfieront.

Par ailleurs, lorsque les apprenants remarquent une correspondance entre les deux langues ou tentent d'établir un lien en les comparant, leur interprétation, ou analyse, ne s'avère pas toujours exacte d'un point de vue linguistique, puisque cette interprétation est influencée par des facteurs autres que les traits linguistiques objectifs caractérisant les deux langues. Ainsi, pour un même aspect langagier, les représentations (perceptions, images mentales associées) varieront d'un apprenant à l'autre, avec différents degrés d'exactitude (Trévisé, 1994). Giacobbe (1986) montre que des apprenants différents n'utiliseront pas de la même façon de la proximité linguistique. Dans son étude de cas approfondie de deux apprenants hispanophones, il fait notamment état de l'utilisation de la proximité par une apprenante qui transforme les lexèmes de la L1 en lexèmes de la L2 au moyen d'opérations simples et avec succès, alors que chez une autre apprenante, la construction lexicale est plus phonétique que morphologique, ce qui ne lui sert pas bien. Giacobbe (1986, p. 78) conclut que « La clé du succès de l'un et l'échec relatif de l'autre résiderait dans la capacité qu'ils

ont ou n'ont pas à mobiliser leur LS [langue source, L1] comme système préalable, source de systématisme ». Cet aspect subjectif et variable de l'utilisation de la L1 comme levier dans l'apprentissage est aussi confirmé dans Carrasco et Masperi (2004) et dans Masperi (1996, p. 492) : « [...] la perception de *transparence* d'un item était très subjective et qu'il pouvait y avoir de grandes variations [...] les *attentes* vis-à-vis de la LE et l'*attitude* dans le traitement et la gestion de la proximité différaient sensiblement d'un sujet à l'autre. L'influence de facteurs psycholinguistiques dans ce type d'activité paraissait déterminante. » Ces différents exemples, tirés d'études européennes sur les LV, témoignent de la réalité de la problématique de non-optimisation des liens de parenté et de certains facteurs qui en seraient responsables. D'autres exemples de non-optimisation seront utilisés tout au long du cadre conceptuel afin d'illustrer différents points. Nous ne les répétons pas ici afin de ne pas alourdir le texte et d'éviter la redondance.

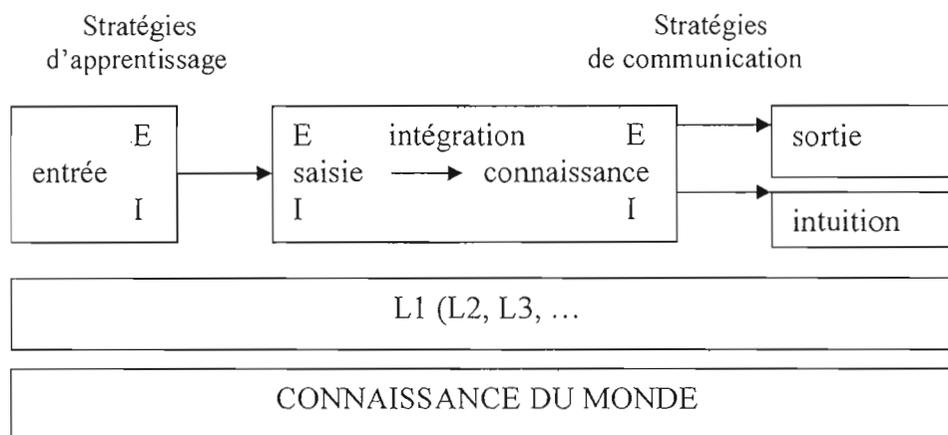
Les quatre prochaines sections traiteront d'aspects de notre sujet liés davantage à l'*acquisition d'une L2* dans la perspective que celle-ci est une langue voisine (LV), notamment le positionnement de nos travaux à l'intérieur d'une théorie et d'un modèle d'AL2 (2.3), les stratégies d'apprentissage (2.4), le rôle du transfert langagier dans l'acquisition du lexique et de la morphologie d'une LV (2.5) et les autres facteurs pouvant affecter l'acquisition d'une LV (2.6).

2.3 Modèles théoriques d'acquisition des langues secondes

La psychologie cognitive sert de cadre acquisitionniste à notre recherche. Comme l'explique Germain (1993b), l'apprentissage dans une perspective cognitiviste est vu comme un processus créateur dans lequel l'apprenant est activement impliqué, notamment en formulant des hypothèses sur la langue cible à partir des connaissances déjà acquises et en vérifiant ces hypothèses dans l'environnement. Dans un contexte de LV, la L1 devrait pouvoir être utilisée pour former des hypothèses à propos de la L2 et de son fonctionnement (Ellis, 1994). On considère ici l'apprenant comme « capable de traiter de l'information allant de l'intrant (entrée ou *input*) à l'extrant (sortie ou *output*) » (Germain 1993a). Cette notion de traitement de l'information est au cœur de plusieurs modèles psycho-cognitivistes d'AL2. Le

modèle que nous avons choisi comme modèle d'AL2 de base pour notre étude est celui de Frauenfelder et Porquier (1979), parce qu'il permet de rendre compte adéquatement de notre problématique, notamment en octroyant un rôle important à la L1 de l'apprenant et en mettant l'accent sur l'importance des stratégies mises en œuvre par celui-ci dans son apprentissage de la L2 (voir figure 2.1, reproduite telle quelle).

Figure 2.1 : Le modèle de Frauenfelder et Porquier (1979)



La partie « centrale » du modèle contient les composantes du processus d'apprentissage (entrée, saisie, intégration, sortie) qui sont communes à tout apprenant exposé à un type de données, données qui peuvent être explicites (E) ou implicites (I), dans une situation d'apprentissage quelconque. Les composantes « périphériques » (stratégies, langues connues et connaissances du monde) sont, quant à elles, différentes pour chaque apprenant et viendront influencer les composantes centrales du processus.

Dans le modèle de Frauenfelder et Porquier (1979), l'*entrée (input)* est définie comme tout ce à quoi est exposé l'apprenant, comprenant un nombre illimité de données de la L2 (linguistiques, sociolinguistiques et socioculturelles) en plus des données complémentaires de la L1 ou d'autres langues pour comparaison ou traduction. Selon ce même modèle, l'entrée peut être composée de données implicites (I) ou explicites (E), ces dernières formant les deux extrêmes d'un continuum, et une *rétroaction* constitue une entrée. Le modèle définit la *connaissance* comme « le système linguistique que possède l'apprenant

à un stade donné de son apprentissage de la L2 » (p. 43). Le terme est ici équivalent à celui d'*interlangue*. La connaissance, prise à un niveau plus global, inclurait non seulement l'*interlangue*, mais aussi la L1 et la connaissance du monde. La *saisie* (ou *intake*) constitue « ce qui est effectivement reçu ou compris ». En effet, tout l'*input* langagier auquel l'apprenant est exposé ne sera pas nécessairement saisi. Ensuite, pour Frauenfelder et Porquier (1979), l'*intégration* à la connaissance des éléments saisis est influencée par la connaissance globale que l'apprenant possède et il y a, dans cette intégration, addition à la connaissance ainsi que restructuration et complexification de celle-ci. Ce qui est saisi n'est pas nécessairement intégré : il existe des phénomènes de rejet, de tri et d'élimination. La mémoire jouerait certainement un rôle crucial dans ce processus, mais les auteurs admettent que ce rôle demeure à clarifier. De plus, selon ces auteurs, le passage de la saisie à l'intégration se ferait par des processus inconscients de formulation et de vérification d'hypothèses. On entend par *sortie* « l'activité d'utilisation du langage basée sur la connaissance acquise » (p. 40). Il s'agit donc « à la fois des activités de production et de compréhension et (*sic*) leur résultat; c'est-à-dire non seulement ce qui est produit, émis ou exprimé, mais aussi ce qui est perçu, reçu et compris » (p. 46). L'*intuition* concerne le jugement de grammaticalité perçu par l'apprenant en rapport avec un énoncé (*sortie*), potentiel ou émis.

Les auteurs expliquent que des facteurs particuliers à chaque apprenant influenceront le processus d'apprentissage : les stratégies utilisées par l'apprenant durant son apprentissage, la L1 de l'apprenant (et les autres langues connues de lui) ainsi que la connaissance qu'a l'apprenant du monde qui l'entoure. Dans ce modèle, la L1 constitue une des composantes de l'apprentissage de la L2 et contribue à l'élaboration de l'*interlangue*. La L1 est toujours présente dans le cerveau et tout apprentissage ultérieur sera filtré par la connaissance de la L1 et des autres langues. Par ailleurs, la mobilisation de la L1 peut être suscitée par l'enseignant de façon consciente, volontaire et manifeste, ou au contraire de façon inconsciente ou plus implicite. Cette mobilisation peut aussi être déclenchée par l'apprenant, et le rôle de la L1 serait ici en grande partie déterminé par les stratégies individuelles des apprenants. La L1 interviendrait à différents points et de différentes façons dans le processus d'apprentissage. Par exemple, « dès la saisie, l'apprenant peut chercher des repères dans la L1

(correspondance formelle, sémantique, grammaticale, destinée à faciliter l'intégration) [...] dans l'intégration [...] en organisant des rapprochements ou des contrastes de règles explicites ou implicites [...] Dans la sortie, le recours à la L1, comme d'ailleurs l'éludage de la L1, ferait partie des stratégies de communication » (Frauenfelder et Porquier, 1979, p. 53). Pour ces auteurs, les stratégies varieront selon les individus et selon les situations d'apprentissage et de communication. La distinction entre stratégie et processus n'est pas toujours claire, comme par exemple dans le cas d'erreurs d'analogie ou d'interférence, et la ligne entre stratégie d'apprentissage et stratégie de communication n'est pas toujours nette, une même stratégie pouvant selon eux être à la fois une stratégie d'apprentissage et de communication. Le modèle reconnaît aussi que l'apprentissage sera influencé par d'autres variables individuelles telles que l'âge, les besoins, l'attitude, la motivation, l'aptitude, l'apprentissage antérieur et la durée d'exposition.

Finalement, la notion de *circularité*, qui n'est pas illustrée graphiquement, est implicite dans le modèle de Frauenfelder et Porquier (1979) : « toute production d'apprentissage peut, par rétroaction, susciter l'apport de nouvelles entrées ou la modification des entrées prévues, voire des entrées antérieures » (p. 40) et, plus loin, « la communication étant aussi une activité d'apprentissage, la sortie peut à son tour constituer une entrée ou susciter elle-même d'autres entrées » (p. 41). En conséquence, nous croyons inutile de marquer la différence entre stratégie d'apprentissage ou de communication. Les auteurs du modèle admettent d'ailleurs que cette distinction « apparaît parfois floue, voire arbitraire... » (Frauenfelder et Porquier, 1979, p. 55). Il convient toutefois de mentionner que certains auteurs différencient *stratégies d'apprentissage* et *stratégies de communication* (Cohen, 2003; Ellis, 1994; Kellerman, 1995), parfois aussi appelées stratégies de *production* ou de *compensation*. Les premières auraient pour but de favoriser l'apprentissage alors que les dernières viseraient à régler un problème de communication (Mytchell et Myles, 1998, p. 94) ou à favoriser l'utilisation du langage déjà acquis à un degré ou à un autre. Nous ne ferons pas cette distinction, parce que, selon nous, les stratégies de communication font partie du processus d'apprentissage auquel elles contribuent et peuvent donc généralement constituer, à ce titre, des stratégies d'apprentissage elles-mêmes. Comme il est mentionné dans Oxford

(2003a, p.14), « *compensation strategies of any kind, even though they might be used for language use, nevertheless aid in language learning as well. After all, each instance of L2 use is an opportunity for more L2 learning.* » Nous reviendrons une dernière fois sur ce point lorsqu'il sera question du transfert comme stratégie d'apprentissage (section 2.4.2).

D'autres modèles psycho-cognitivistes ayant comme approche le traitement de l'information, comme celui de McLaughlin (1987) en AL2 et celui de Anderson (Act*, 1983, tiré de Mitchell et Myles, 1998), sont utiles pour compléter notre cadre théorique d'AL2 et expliquer les processus cognitifs généraux qui agissent dans l'AL2. Dans ces modèles, l'apprentissage d'une langue est défini comme l'acquisition d'une habileté cognitive complexe. En effet, le cerveau humain est fait pour le traitement de l'information et l'information linguistique, bien que complexe, serait un type d'information comme les autres (Mitchell et Myles, 1998).

Selon McLaughlin (1987), le processus est *cognitif* parce que ce sont les représentations internes de l'apprenant qui régissent l'apprentissage, et il s'agit de l'apprentissage d'une *habileté* puisque différents aspects de la tâche d'apprentissage doivent être pratiqués et intégrés pour qu'il y ait performance, ce qui demande l'automatisation de différentes composantes (ou sous-habilités) de la tâche d'acquisition. L'accent est ici mis sur l'importance des processus cognitifs. Par exemple, deux processus sont au cœur du modèle de McLaughlin (1987), soit l'automatisation et la restructuration. En effet, l'apprenant développerait sa compétence, dans les stades initiaux de l'apprentissage, en automatisant peu à peu son habileté langagière ou ses différentes composantes (McLaughlin, 1987). L'automatisation est composée, d'un côté, de processus *automatiques*, c'est-à-dire qui demandent peu d'attention de la part de l'apprenant et, de l'autre côté, de processus *contrôlés*, c'est-à-dire qui demandent une attention mobilisant une grande partie des ressources cognitives de l'apprenant. L'interaction entre les deux processus tient du fait que l'attention contrôlée et la capacité cognitive de l'apprenant sont limitées, d'où la nécessité d'automatisation dans l'acquisition de toute tâche complexe. Ainsi, une composante automatisée « libère » les ressources cognitives de l'apprenant pour lui permettre d'accomplir des tâches nécessitant l'emploi de processus plus contrôlés. Un élément langagier donné

pourra être acquis d'abord par un processus contrôlé et ensuite, avec la pratique et l'intégration en mémoire à long terme, cet aspect langagier pourra devenir automatisé. La restructuration concerne l'organisation et l'intégration de nouvelles informations à l'intérieur des représentations de l'apprenant, c'est-à-dire les connaissances procédurales et déclaratives, en rapport avec l'habileté ou une de ses composantes. Cette restructuration est continue tout au long de l'apprentissage, ce qui peut notamment expliquer que des connaissances préalablement maîtrisées feraient l'objet d'erreurs de la part de l'apprenant. Le processus de restructuration inclurait l'utilisation de stratégies d'apprentissage telles que la simplification, les inférences, le *hypothesis-testing* et la pratique. En résumé, l'apprentissage selon McLaughlin (1987) procède surtout de processus contrôlés demandant beaucoup d'attention de l'apprenant, laquelle est limitée, vers des processus d'automatisation des données langagières, résultant dans une restructuration constante du système linguistique de l'apprenant.

Le modèle de Anderson (1983, 1985, tiré de Mitchell et Myles, 1998) est similaire. Toutefois, au lieu de parler d'un mouvement de *processus contrôlés* vers des *processus d'automatisation*, on parle ici d'un mouvement des *connaissances déclaratives* (le savoir sur quelque chose, les connaissances explicites, par exemple une règle de grammaire) aux *connaissances procédurales* (le savoir-faire, par exemple l'application d'une règle de grammaire). Il s'agit donc ici d'un processus de « procéduralisation » des connaissances déclaratives. Le modèle original a été critiqué à cause de son insistance sur le fait que tout apprentissage débiterait sous une forme déclarative, affirmation que l'auteur a plus tard consenti à abandonner. À ce sujet, Trévis (1994) affirme que « Parfois le chemin est inversé [...] ». En effet, qui de nous n'a pas déjà appris un comportement, qu'il soit langagier ou non, pour seulement plus tard se questionner sur les règles ou la théorie régissant ce comportement? Par contre, le modèle sera approprié pour rendre compte de l'apprentissage d'habiletés langagières complexes nécessitant procéduralisation ou automatisation, comme par exemple pour l'acquisition de stratégies d'apprentissage. Les stratégies devraient en effet être apprises comme toute autre habileté cognitive (Mitchell et Myles, p. 90). C'est d'ailleurs dans le modèle ACT* que O'Malley et Chamot (1990) positionnent leurs travaux sur les stratégies d'apprentissage. Ces auteurs expriment bien le lien entre les stratégies

d'apprentissage et l'AL2 dans une perspective cognitiviste : « *learning strategies are complex procedures that individuals apply to tasks; consequently, they may be represented as procedural knowledge which may be acquired through cognitive, associative and autonomous stages of learning* [les trois stades d'acquisition du modèle ACT*] » (O'Malley et Chamot, 1990, p. 52).

Dans la prochaine section, nous discuterons d'abord, d'une façon générale, des stratégies d'apprentissage et de leur rôle en AL2. Ensuite, nous aborderons tour à tour deux stratégies dont l'enseignement est susceptible selon nous d'améliorer l'optimisation des liens de parenté entre le français et l'espagnol sur le plan lexical et morphologique : l'attention sélective et le transfert.

2.4 Les stratégies d'apprentissage

La notion d'intentionnalité inhérente à la définition de stratégie d'apprentissage (voir section 2.1.3) met en lumière leur caractère « conscient », du moins initialement et au moment de leur enseignement. Par exemple, Cohen (2003, p. 280) inclut ce caractère intentionnel, explicite et conscient dans sa définition des stratégies : « *Language learning strategies are the conscious or semi-conscious thoughts and behaviors used by learners with the explicit goal of improving their knowledge and understanding of a target language* ». À ce sujet, Oxford (2003a, p. 9) cite Pressley et McCormick (1995) : « *Learning strategies are intentionally used and consciously controlled by the learner* ». O'Malley et Chamot (1990, p. 52, notre traduction) ajoutent que les stratégies, comme toutes autres habiletés procédurales, peuvent être plus conscientes dans les premiers stades de l'acquisition et être utilisées plus tard sans que la personne n'en soit vraiment consciente. Elles mentionnent toutefois que d'autres auteurs (Rabinowitz et Chi, 1987) suggèrent que les stratégies doivent être conscientes pour être « stratégiques » et que, en conséquence, un comportement automatisé ne devrait plus être considéré comme stratégique, ce avec quoi nous sommes d'accord.

L'intérêt pour le domaine des stratégies d'apprentissage est venu de l'observation des apprenants plus performants, les « bons apprenants » (Rubin, 1982), dont une des

caractéristiques serait de se servir d'un plus grand nombre de stratégies d'apprentissage ou de s'en servir façon plus efficace; les apprenants « moins performants », quant à eux, auraient besoin d'être guidés afin de profiter davantage des stratégies (Cyr, 1996). En effet, les apprenants moins performants ne posséderaient pas les connaissances métacognitives nécessaires à la sélection de stratégies appropriées à la tâche (Chamot, 2005). Ces apprenants utiliseraient les stratégies d'une façon plus aléatoire, sans connexion (avec la tâche et entre elles) et sans attention contrôlée (Oxford, 2003a, p. 10).

Les principales classifications de stratégies dans le domaine des L2 (O'Malley et Chamot, 1990; Oxford, 1990) identifient trois grandes catégories de stratégies. Les stratégies *métacognitives* consistent à réfléchir sur son processus d'apprentissage pour le comprendre, à en organiser et à en planifier les étapes et les activités, ainsi qu'à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger (Cyr, 1996). Les stratégies *cognitives* sont celles qui concernent directement l'apprentissage, celles qui « impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage » (Cyr, 1996, p. 46-47). Les stratégies *socio-affectives* sont celles qui ont rapport soit à la gestion des interactions sociales, soit à la gestion de la dimension affective de l'apprentissage, par exemple une technique pour diminuer l'anxiété. Par ailleurs, le choix des stratégies dépendrait du contexte d'apprentissage, de la tâche à accomplir et des caractéristiques internes de l'apprenant; leur identification, en recherche, se ferait surtout au moyen de diverses techniques de *self-report*, dont la plus utilisée serait le questionnaire (Chamot, 2005).

L'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage comporterait plusieurs dimensions: la prise de conscience par l'apprenant des stratégies qu'il utilise, la démonstration de la pensée stratégique par l'enseignant et la pratique dans le transfert de la stratégie à de nouvelles tâches (Chamot, 2004, p. 9). Ces dimensions forment la base du modèle d'acquisition des stratégies CALLA (*Cognitive Academic Learning Language Approach*), qui comporte six étapes: la préparation par l'enseignant, la présentation des stratégies, la pratique, l'auto-évaluation, l'expansion (transfert de la stratégie à d'autres

tâches) et l'évaluation (Chamot, 2004, p. 12, notre traduction). Dans une version préliminaire de CALLA (O'Malley et Chamot, 1990), on suggère, en ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire, l'utilisation des stratégies d'attention sélective et de transfert des congénères. Pour Oxford (2003a), un enseignement efficace des stratégies démontre à quel moment une stratégie sera utile, comment l'évaluer et comment la transférer à d'autres tâches. Chamot (2004) semble par ailleurs conseiller, dans la mesure du possible, d'enseigner les stratégies dans la L1 des apprenants pour les niveaux débutants.

Finalement, une stratégie n'est pas toujours bonne ou profitable en soi, et différents apprenants utiliseront la même stratégie de façon différente (Cohen, 2003). Selon Oxford (2003b, p. 274, notre traduction), pour qu'une stratégie soit utile, les conditions suivantes doivent être réunies : 1) la stratégie doit être pertinente en regard de la tâche d'apprentissage à accomplir, 2) l'apprenant doit utiliser la stratégie de façon efficace et l'incorporer aux autres stratégies pertinentes à la tâche et 3) la stratégie doit être coordonnée aux styles d'apprentissage de l'apprenant à un degré ou à un autre. Pour MacIntyre (1994), quatre conditions seraient nécessaires à l'utilisation d'une stratégie par l'apprenant : 1) l'apprenant doit être conscient de la ou des stratégies appropriées, 2) l'apprenant doit avoir une raison motivant l'utilisation de la stratégie, 3) l'apprenant ne doit pas percevoir de raison pour NE PAS utiliser la stratégie, 4) l'utilisation de la stratégie devrait être renforcée par une conséquence positive. Chamot (2005) souligne que les études sur les stratégies ont traditionnellement consisté dans des études descriptives et que ce n'est que plus récemment que les recherches se sont attardées à l'objectif d'enseigner des stratégies en milieu scolaire. La difficulté d'effectuer de telles études et d'en contrôler adéquatement toutes les variables serait responsable du petit nombre d'études de ce genre selon Chamot (2005), qui mentionne aussi l'absence de mesure quant à l'utilisation des stratégies avant et après l'expérimentation parmi les limites caractérisant ce type d'études.

Nous nous tournons maintenant vers les deux stratégies d'apprentissage concernées dans ce mémoire : l'attention sélective (2.4.1) et le transfert langagier (2.4.2). Il faut d'abord préciser que la stratégie centrale de notre recherche est celle du transfert langagier, la stratégie d'attention sélective étant utilisée pour favoriser, éventuellement, le transfert d'un

plus grand nombre d'éléments lexicaux ou morphologiques. Il s'agit ici en effet de coordonner deux stratégies, la première, l'attention sélective, nous étant suggérée en partie par l'analyse des causes de notre problématique, *i.e.* les apprenants n'optimisent pas les liens de parenté parfois parce qu'ils ne les remarquent pas, n'y portent pas attention, et la seconde formant le cœur du problème de la non-optimisation, *i.e.* les apprenants ne transfèrent pas certains éléments lexicaux ou morphologiques lorsqu'il serait approprié de le faire. Pour ces raisons, nous consacrerons passablement plus d'encre à la question du transfert qu'à celle de l'attention.

Le rôle de l'attention comme catalyseur du transfert est d'ailleurs souligné dans Tréville (1993), qui mentionne que plusieurs auteurs s'entendent sur la nécessité didactique de rendre plus explicites les similarités entre la L1 et la L2, qui ne sont pas nécessairement mises à profit par les apprenants. Elle cite Rubin (1987, cité dans Tréville, 1993, p. 57), qui soutient qu'une simple prise de conscience encouragée par l'enseignant peut suffire à déclencher le transfert : « [...] *many students never see the relationship of these cognates to words in their own language. Once the students' attention* [notre mise en évidence] *is drawn to the relationship, the same student may learn several hundred words in a very short time.* »

L'objectif des prochaines sections est de traiter de l'attention et du transfert en tant que stratégies. Nous sommes consciente que l'attention et le transfert sont des mécanismes cognitifs extrêmement complexes et que ces mécanismes sous-tendent leur utilisation en tant que stratégies. Toutefois, il ne ressort de cette étude de recenser tous les articles traitant des ces deux mécanismes cognitifs, ce qui nous intéresse ici étant davantage la question de leur utilité potentielle comme stratégie d'apprentissage dans un contexte de langue voisine. L'attention comme mécanisme cognitif sera brièvement abordée à l'intérieur de la section sur l'attention comme stratégie (2.4.1), alors que le mécanisme du transfert sera couvert séparément dans une section traitant spécifiquement du rôle du transfert lexical et morphologique dans l'acquisition d'une langue voisine (2.5).

2.4.1 L'attention sélective

Dans les typologies de Oxford (1990) et de O'Malley et Chamot (1990), *l'attention sélective* est classée comme une stratégie *métacognitive*, c'est-à-dire impliquant la réflexion à propos du processus d'apprentissage ainsi que la planification, le contrôle et l'évaluation de l'apprentissage. Le fait de « prêter attention » ou de « porter attention de façon sélective » consiste à décider à l'avance de diriger son attention sur un aspect langagier particulier ou sur une tâche spécifique tout en ignorant les distractions potentielles. Cette stratégie, lorsqu'elle concerne un aspect langagier, est appelée *attention sélective* dans O'Malley et Chamot (1990), qui distinguent de *attention générale*, davantage liée à l'attention que l'on porte à la tâche d'apprentissage.

L'attention en tant que mécanisme cognitif obtient sa part dans la littérature didactique. Selon Huot et Schmidt (1996), l'attention serait nécessaire à la saisie de *l'input* : il serait ainsi essentiel que l'apprenant porte attention pour qu'un élément de *l'input* langagier soit subséquemment saisi. Schmidt va plus loin dans sa position envers l'attention en sous-entendant le besoin d'attention à la forme : « la focalisation de l'attention sur les différents aspects de *l'input* est une condition nécessaire à l'apprentissage, et si l'attention se restreint au sens du message, il n'y aura pas d'apprentissage » (Huot et Schmidt, 1996, p. 100). Si « l'attention doit se fixer sur *l'input* pour le transformer en *intake* [données saisies] » (Huot et Schmidt, 1996, p. 100), nous pouvons donc présumer que l'attention, comme mécanisme cognitif, se positionnerait quelque part, dans un modèle d'AL2, entre *l'input* et la saisie. Par ailleurs, *l'input* contrastif, c'est-à-dire mis en comparaison avec celui de la L1, aurait une saillance perceptuelle plus grande et serait en conséquence davantage susceptible d'être remarqué (James, 1996). Deux courants importants de recherche en didactique des langues sont d'après nous directement liés à l'importance de l'attention comme mécanisme favorisant l'acquisition : le courant sur l'enseignement centré sur la forme du langage « *Focus on Form/Focus on Forms* », soit le traitement explicite des aspects formels du langage (voir à ce sujet Doughty and Williams, 1998 et Norris et Ortega, 2000), souvent au moyen de techniques de mise en évidence de *l'input*, ainsi que le courant d'éveil au langage et aux langues, incluant, en plus des techniques de mise en évidence de *l'input*, la réflexion métalinguistique et les comparaisons formelles entre différentes langues (voir Simard et

Wong, 2004). En effet, l'objectif ultime ici n'est-il pas de favoriser l'attention de l'apprenant sur des aspects langagiers formels spécifiques afin d'en favoriser l'acquisition? Le lien est très intime, selon nous, entre cet objectif et l'enseignement d'une stratégie d'attention sélective.

Par ailleurs, en contexte communicatif, on peut craindre que l'attention sur la forme du langage ne se fasse au détriment du sens. Par exemple, dans l'étude de Overstreet (1998), où une technique de mise en évidence textuelle (au moyen d'indices typographiques) pour attirer l'attention de l'apprenant sur la forme a été utilisée, les participants dont l'attention avait été attirée sur la forme ont moins bien performé dans une tâche de compréhension de texte. L'auteur conclut que cette attention accrue sur la forme s'est faite au détriment du sens. Dans le cas qui nous concerne, y aurait-il un danger, en attirant l'attention sur les ressemblances lexicales et morphologiques formelles, de nuire à la capacité de compréhension écrite des participants? Nous ne croyons pas que cela puisse être le cas, puisque nous visons en fait à attirer l'attention sur des aspects langagiers permettant aux apprenants de rapidement augmenter le vocabulaire et que, à un niveau débutant, un certain seuil de développement du vocabulaire serait justement nécessaire et requis pour atteindre une compétence de lecture en L2 (Alderson, J.C., 1984). De la même façon, un seuil de compétence minimal serait aussi nécessaire en production écrite pour le transfert des stratégies de haut niveau (Lefrançois, 2001) ou pour le transfert des habiletés en lecture (Blachowicz et Fisher, 2001). L'effet potentiellement nuisible de toute technique ou stratégie pour attirer l'attention sur la forme de la langue doit selon nous être envisagé à la lumière de ce qui est mis en évidence et de quelle façon la mise en évidence se fait, *i.e* de quelle façon on attire l'attention. Par exemple, Leow (1997, cité dans Overstreet, 1998) n'a pas obtenu d'effet négatif sur la compréhension lors d'une étude avec mise en évidence textuelle (soulignement et gras) de la forme impersonnelle impérative. De plus, une étude de Van Patten (1990, cité dans Overstreet, 1998) a confirmé qu'une focalisation de l'attention sur des items lexicaux n'affectait pas la compréhension. Dans un contexte d'approche communicative, ces considérations sont toutefois très importantes. Il sera donc définitivement pertinent de vérifier l'effet sur l'habileté communicative de compréhension écrite d'une

focalisation formelle sur des éléments lexicaux et morphologiques similaires entre la L1 et la L2.

Parallèlement au fonctionnement du processus cognitif attentionnel, il y a lieu de présumer qu'on pourrait améliorer l'étape de la saisie (voir figure 2.1) non seulement en attirant l'attention de l'apprenant sur des aspects particuliers de l'*input* langagier que l'on veut faire acquérir, mais en lui enseignant une stratégie d'attention sélective aux aspects lexicaux et morphologiques similaires et aux correspondances systématiques entre le français et l'espagnol. O'Malley et Chamot (1990, p. 48, basé sur Anderson, 1983) établissent le lien entre l'importance de l'attention comme mécanisme métacognitif et la pertinence de l'enseigner comme stratégie d'apprentissage : « *Attentional processes [en italique dans le texte] are an important part of the perceptual processing [...]. They are limited in both scope and capacity, as evidenced that individuals have in processing more than one complex task at the time [...]. Given that attentional processes are limited, training in learning strategies that include selective attention for key words, phrases, or word/phrases boundaries could be an important facilitator of the learner's efforts.* »

Dans leur ouvrage de 1990, O'Malley et Chamot font état des résultats obtenus dans quatre études qu'ils ont effectuées, études où l'un des buts principaux était de recenser les stratégies d'apprentissage utilisées par les participants (en plus de leur fréquence, de leur moment d'utilisation dans le processus cognitif, de leur utilisation en rapport avec des tâches spécifiques, etc.). Ces études étaient composées de participants différents, apprenants de L1 anglaise ou d'autres L1, visaient différentes habiletés et s'échelonnaient sur des périodes de temps variées. Or, la stratégie d'attention sélective a été mentionnée dans toutes ces études comme stratégie métacognitive utilisée par les participants. Dans une de ces études, (O'Malley et al., 1985) l'attention sélective était la deuxième stratégie la plus fréquemment employée par les participants (22,3 % des participants). Une autre étude des mêmes auteurs (O'Malley et Chamot, 1985b, cité dans 1990) visait, entre autres, à vérifier quelles stratégies les enseignants sélectionneraient comme les plus efficaces et comment ils les intégreraient dans leur enseignement. Or, la stratégie d'attention sélective a été choisie par les professeurs comme une des stratégies métacognitives principales pour la tâche de compréhension orale.

Ces recherches démontrent que l'attention sélective est utilisée fréquemment, mais elles permettent aussi d'observer qu'elle ne l'est certainement pas de façon optimale.

Nous abordons maintenant la question du transfert comme stratégie d'apprentissage, section dont l'introduction comportera toutefois une discussion du lien entre le transfert comme mécanisme et comme stratégie.

2.4.2 Le transfert langagier

Le transfert, à la base un processus cognitif ou un mécanisme d'apprentissage plus ou moins conscient, peut être utilisé intentionnellement par l'apprenant pour favoriser son apprentissage, moment auquel le transfert devient une stratégie. Il est parfois difficile de départager ce qui appartient au transfert comme mécanisme cognitif ou au transfert comme stratégie, l'utilisation stratégique étant naturellement sous-tendue par le fonctionnement du mécanisme cognitif. Cette utilisation stratégique relève d'une perspective plus didactique, bien que le rôle du mécanisme cognitif soit pris en compte par les « didacticiens », tel que l'illustre ce passage de O'Malley et Chamot (1990, p. 148) :

« Faerch and Kasper define transfer as the process by which L2 learners activate L1 knowledge in developing or using their interlanguage, and point out that the process may either support (positive transfer) or detract (negative transfer) [aussi appelé interférence] from learning. The focus in recent research has been on positive transfer. Learners may activate L1 knowledge in either language without retaining specific rules in memory, and may do so for purposes of communication or learning. There are strong elements of inferencing and hypothesis testing involved in transfer insofar as learners use linguistic knowledge to build a representation of the second language skills. As Faerch and Kasper point out, there are parallels in transfer processes with the distinction Anderson makes between declarative and procedural knowledge. While linguistic knowledge in either L1 or L2 is represented as declarative knowledge, the transfer process by which rules and elements from L1 are combined with L2 knowledge in L2 comprehension and production is more accurately described as procedural. »

Nous croyons que c'est le caractère *intentionnel* et *conscient* qui permet de différencier le transfert comme stratégie du transfert comme mécanisme cognitif, qui sera lui plus ou moins conscient. Ce caractère intentionnel et conscient, comme nous l'avons précédemment démontré, ressort en effet d'à peu près toutes les définitions des stratégies d'apprentissage, par exemple : « [...] *overt purposeful effort* [...] *conscious and flexible plans* [...] » (Jiménez, García et Pearson, 1996; voir aussi section 2.4). En rapport avec les différents visages du transfert, Faerch et Kasper (1986, 1989, mentionné dans Ellis, 1994) distinguent entre trois types de transfert. Le *transfert stratégique* impliquerait une focalisation de l'attention de l'apprenant sur un problème et une solution qui impliquerait la L1. Le *transfert résiduel* (notre traduction) n'impliquerait pas d'attention focalisée sur le problème de production ou sur la L1, alors que le *transfert automatique* serait la conséquence de routines automatisées. Le transfert que cette étude veut promouvoir est évidemment le transfert stratégique.

Les études sur le bon apprenant ont d'abord favorisé l'inclusion du transfert langagier dans les typologies des stratégies d'apprentissage en démontrant que le bon apprenant se servait des similitudes avec sa L1 ou des autres langues qu'il connaissait (Cyr, 1996; Rubin, 1982), qu'il essayait de découvrir des relations entre les éléments du code de la L1 et de la L2, et savait à la fois faire des comparaisons pertinentes et abandonner les schèmes de référence de sa L1 lorsque nécessaire. Dans l'étude de Jiménez, García et Pearson (1996), les auteurs ont démontré qu'une des caractéristiques des lecteurs bilingues (anglais L2, espagnol L1) performants était qu'ils utilisaient plusieurs stratégies basées sur la L1, notamment le transfert de compétences ou de connaissances générales, la traduction, et l'utilisation des congénères ou du vocabulaire de la L1 (le transfert – d'ordre général et non purement langagier – et l'utilisation des congénères sont ici considérés comme des stratégies différentes). Dans cette étude, les lecteurs performants, qui possédaient une conscience supérieure des relations entre l'espagnol et l'anglais, tiraient profit des liens de parenté entre l'espagnol et l'anglais, alors que les lecteurs moins compétents semblaient percevoir leur L1 comme un obstacle à la lecture en L2 et se concentraient sur les différences entre les deux langues, qu'ils percevaient comme plus différentes et distinctes que similaires, croyance expliquant selon les auteurs que ces lecteurs moins performants ne se servaient pas de

stratégies impliquant le recours à la L1, comme la recherche de congénères ou la traduction, bref, qu'ils ne savaient pas comment profiter de leur L1 en lecture en L2 et vice versa.

Le transfert est classé parmi les stratégies cognitives, c'est-à-dire celles qui « impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage » (Cyr, 1996, p. 46). O'Malley et Chamot (1990) démontrent que cette stratégie est utilisée par plusieurs apprenants. En effet, le transfert est mentionné comme stratégie fréquente dans trois des quatre études sur les stratégies utilisées par les apprenants (O'Malley et Chamot, 1990). Le transfert n'est pas mentionné dans la troisième étude portant sur l'habileté de compréhension orale (résultat surprenant, les participants étant hispanophones). Dans l'étude de 1985 de O'Malley et al., le transfert était la 7^e stratégie la plus fréquente (de 17 stratégies cognitives recensées), utilisée par 33 % des participants (à 93 % hispanophones). On notera aussi, de cette même étude, qu'un bien plus grand nombre de stratégies étaient rapportées pour l'acquisition du vocabulaire que pour d'autres activités d'apprentissage. On voit que plusieurs apprenants rapportent utiliser le transfert, mais pas tous les apprenants et pas dans toutes les situations (ou tâches) d'apprentissage. Dans l'étude sur le choix des stratégies par les enseignants, le transfert langagier a été choisi comme une des principales stratégies à la fois pour la tâche de compréhension orale et pour celle de compréhension écrite, les professeurs incitant notamment leurs étudiants à remarquer les congénères lors de tâches de compréhension écrite (« *transfer of cognates* », O'Malley et Chamot, 1990, p. 181-182).

De plus, selon ces auteurs, la stratégie de transfert semble aussi être liée à celle de l'*inférence* (deviner le sens à partir du contexte ou d'autres informations disponibles dans l'*input*) et à celle de l'*élaboration* (établir des rapports entre de la nouvelle information et des connaissances antérieures ou d'autres concepts en mémoire, faire des associations) (O'Malley et al., 1985, p. 24). En effet, ces derniers confirment que « *Elaboration co-occured with strategies such as imagery, inferencing, and transfer with sufficient regularity to suggest that these strategies may be so closely related as to be inseparable at times* » (1990, p. 139). Garrison (1990), quant à lui, appelle la stratégie qui consiste à deviner des mots en se servant

des congénères une « stratégie d'apprentissage inductive ». L'utilisation de congénères, parfois mentionnée comme stratégie de lecture (Cornaire, 1991), ou de reconnaissance à l'écrit, relèverait à la fois des connaissances procédurales et déclaratives (Jiménez, García et Pearson, 1996).

Dans une perspective plus linguistique, comme celles de Meisel (1983), Kellerman (1995), Adjémian (1983), Jordens (1979) et Andersen (1983), la stratégie du transfert est comparée à d'autres « stratégies » dont l'apprenant pourrait se servir, comme la simplification, la surgénéralisation et l'évitement. Le terme de stratégie est ici compris au sens « d'hypothèses sur des processus mentaux » (Meisel, 1983), de « *results of hypothesising about the target language* » (Adjémian, 1983, p. 256). Dans cette perspective, la stratégie de transfert est vue comme une activité cognitive utilisée par l'apprenant pour découvrir la structure de la L2, ou pour régler un problème de communication causé par un manque de connaissances dans son interlangue. Le choix du transfert serait par ailleurs favorisé si celui-ci convergerait avec d'autres stratégies comme la simplification et que son utilisation n'augmenterait pas la charge cognitive de l'apprenant, soit ne rendrait pas la tâche plus difficile ou simplifierait le processus cognitif (Meisel, 1983). Meisel (1983) prétend aussi que la stratégie de transfert serait utilisée seulement par certains types d'apprenants (voir section 2.6), et que certains apprenants pourraient l'utiliser plus fréquemment à certains moments de l'apprentissage, par exemple au début, alors que d'autres apprenants auront peut-être besoin d'avoir atteint un certain seuil de compétence en L2 avant que le transfert ne puisse être activé (cette dernière affirmation est basé sur Zobl, 1980, citée dans Meisel, 1983). En rapport avec la fréquence d'utilisation du transfert comme stratégie et le niveau de compétence des apprenants, Kellerman (1995) mentionne une étude dans laquelle les débutants se servaient davantage de la stratégie de transfert, mais seulement parce que ces apprenants utilisaient davantage de stratégies au total, c'est-à-dire que les apprenants plus avancés avaient recours à leur L1 dans un nombre d'occurrences moindre, mais de la même façon proportionnellement, en rapport avec le nombre de stratégies totales. Pour Meisel (1983), l'apprenant choisirait, consciemment ou inconsciemment, d'utiliser la stratégie de transfert ou non et de quelle façon le faire. Le caractère intentionnel précédemment discuté

fait parfois partie, mais pas nécessairement, de la définition de la stratégie de transfert dans cette « perspective linguistique ».

Par ailleurs, le transfert n'est pas considéré par certains comme un phénomène ou une stratégie d'apprentissage. Par exemple, Corder (1994) tenterait d'expliquer le mécanisme du transfert en des termes de stratégie de communication seulement, position qui serait toutefois difficile à maintenir selon Ellis (1994). Le transfert en communication impliquerait l'utilisation de la L1 pour remédier à un problème de communication, alors que le transfert en apprentissage impliquerait que l'apprenant se sert de sa L1 pour émettre des hypothèses sur la L2. Bien que nous reconnaissons que le transfert peut, dans des cas précis, n'être qu'une solution de communication, nous croyons que cette distinction ne tient pas dans la plupart des cas. D'abord, si l'apprenant utilise sa L1 pour communiquer en L2, c'est que, consciemment ou non, il a émis une certaine hypothèse en rapport avec la L2 et la proximité de celle-ci avec la L1. Ensuite, un grand nombre de remarques concourent à conclure que nous sommes en bon droit de considérer le transfert principalement comme un mécanisme ou une stratégie d'apprentissage. Nous citons ici, afin d'illustrer ce point, quelques passages tirés de Ellis (1994) : « [...] *transfer in communication may lead to transfer in learning* » (p. 337); [...] *whereas instances of transfer can be put down to the use of a communication strategy, it is also necessary to recognize a more direct role for the L1 in the L2 acquisition [...]* (p. 338); *The L1 system is utilized in the hypothesis construction responsible for interlanguage development. [...] Comprehensible input, including that input which has been made comprehensible with the help of the L1 knowledge, serves as a major source of information for hypothesis construction. L2 output, including that output which has been made comprehensible with the help of the L1 knowledge, may be used for hypothesis construction.* (p.339); [...] *most researchers ignore that problem and assume that evidence of transfer in performance (usually production) is also evidence of transfer in learning* (p. 340) ». Kellerman (1978) parle du recours à la L1 par l'apprenant à la fois comme une stratégie de communication consciente et comme un processus cognitif créatif au cours duquel l'apprenant émet des hypothèses, les teste et prend des décisions, contribuant à la construction de l'interlangue. Pour Giacobbe (1990, p. 123), le phénomène du recours à la L1, qui est fondamental et constituerait une des conditions de l'apprentissage, « permettrait

d'établir, sur le plan de l'activité cognitive de l'apprenant, la complémentarité entre les contraintes communicatives et le développement de l'interlangue. »

Nous traiterons maintenant d'aspects plus spécifiques aux transferts lexical et morphologique comme mécanismes dans l'AL2 voisine.

2.5 Le transfert lexical et morphologique dans l'acquisition d'une langue voisine

L'importance du lexique en acquisition d'une langue, première ou seconde, ne peut être sous-estimée. Selon Odlin (1989, p. 160), « [...] *vocabulary plays a crucial role in all uses of language* [...] ». Pour l'apprenant, le vocabulaire revêt une importance primordiale (Germain, 1993a, p. 215; Blachowicz et Fisher, 2001). Véronique (1990, p. 19) confirme aussi cette priorité de l'apprenant « à l'enquête lexicale : c'est par les mots que l'on pénètre dans le nouvel espace de communication ». Bref, de façon générale « [...] *vocabulary acquisition is indeed at the heart of second language learning* » (Carroll, 1992). Par ailleurs, selon Aldersen (1984), le lexique serait un aspect central de l'accès à la compréhension de textes. Les recherches d'accès au sens en lecture en LV confirment aussi que le lecteur perce le sens d'un texte d'abord à partir de mots morphologiquement proches (Masperi, 1996). Pour Lopez Alonso et Séré (1998, p. 377), l'interprétation d'un texte dans une langue typologiquement proche, surtout pour des lecteurs débutants, s'ancre en premier lieu au niveau lexical. Moore (1998) corrobore aussi cette idée : dans une tâche de déchiffrement du sens d'un texte, des participants âgés de 8-10 ans construisaient leurs hypothèses en se basant en premier lieu sur les proximités lexicales. Les participants bilingues de Jiménez, García et Pearson (1996) voyaient en fait l'apprentissage de la lecture dans l'autre langue simplement comme l'apprentissage du vocabulaire de la L2 et, peut-être, la maîtrise d'un autre système phonologique.

Le mécanisme cognitif du transfert langagier confère un caractère distinctif à l'acquisition du vocabulaire et de la morphologie en contexte de langue voisine, où l'apprenant capitaliserait sélectivement sur ses connaissances de la L1 (Kellerman, 1995). En effet, plusieurs études ont démontré (Adjémian, 1983; Hancin-Bhatt et Nagy, 1994

Kellerman, 1995) que le transfert langagier, particulièrement celui du lexique, était présent chez des apprenants dont la langue cible est une langue voisine de la L1 ou d'une autre langue connue de lui. Par exemple, dans leur article intitulé *Lexical transfer and second language morphological development*, les auteurs confirment que « [...] *in closely related languages such as Spanish and English, cross-language transfer may play a role, not just in recognizing individual words, but also in the learning of derivational morphology* » (Hancin-Bhatt et Nagy, 1994, p. 289). Kellerman (1995, p. 129-130) mentionne par ailleurs une étude de Poulisse (1990) dans laquelle des apprenants d'anglais L2 de L1 néerlandaise utilisaient leur L1 sur le plan lexical « *L1-based solutions to lexical problems are common [...] not only because English and Dutch share many cognates but also because there may be an attendant reduction in effort leading to the freeing up of attentional capacity for other aspects of the task. [...] these strategies do reflect knowledge of regular morphological relations between the two languages as well the probabilistic usefulness of L1-based lexical creativity* ».

Finalement, les similitudes dans le lexique de la L1 et de la L2 peuvent réduire le temps nécessaire à l'acquisition des habiletés de compréhension écrite et faciliter l'acquisition du vocabulaire (Odlin, 1989; Ard et Homburg, 1983). Pour LeBlanc et Séguin (1995), les congénères pourraient permettre aux apprenants d'être actifs en situation de communication dès les débuts de l'apprentissage. En effet, « Le seul fait de comparer le vocabulaire de deux langues permet déjà à l'apprenant de réfléchir sur le sujet et de commencer à faire des hypothèses sur cette dimension de la langue. On voudra l'encourager dans cette voie puisqu'elle mène nécessairement à une augmentation du lexique disponible pour la communication langagière » (LeBlanc et Séguin, 1995, p. 86). Ces similitudes viendront contribuer au développement du vocabulaire en AL2 voisine, comme nous l'avons vu précédemment, pour autant que l'apprenant les remarque et les transfère de sa L1 à sa L2. En conséquence, même si le transfert n'est pas le seul facteur affectant l'AL2, c'est un facteur important (Ellis, 1994) et selon nous central en contexte d'acquisition de LV. Nous traiterons ici plus à fond de ce phénomène de transfert au cœur de notre étude en discutant de son historique (2.5.1), de son fonctionnement en lexique et en morphologie (2.5.2) et des facteurs l'influençant (2.5.3).

2.5.1 Historique et place actuelle du transfert en AL2

La notion de transfert, définie précédemment, a longtemps été un sujet controversé en AL2 (Odlin, 1989; Kellerman, 1995), controverse causée entre autres par son association avec le béhaviorisme et l'analyse contrastive. Selon la théorie du béhaviorisme, l'apprentissage résultait de la formation d'habitudes, et l'obstacle principal à l'apprentissage résidait dans l'interférence des connaissances antérieures, en l'occurrence la L1 en ce qui concerne l'AL2. De son côté, l'analyse contrastive, qui avait surtout servi à identifier les différences entre deux systèmes linguistiques pour prédire les erreurs, a été largement discréditée. Plusieurs études en analyse des erreurs ont en effet démontré que des erreurs présumément de transfert étaient répandues et communes aussi chez des apprenants de L1 (l'identification de nombreuses similitudes dans l'acquisition de la L1 et celle de la L2 mettant sérieusement en doute l'importance du transfert) et chez des apprenants de L2 provenant de L1 desquelles on n'aurait pas pu prédire ces erreurs (Odlin, 1989). De plus, l'analyse contrastive ne pouvait pas prédire plusieurs erreurs fréquentes, les erreurs des apprenants ne venaient souvent pas de l'influence de la L1, et les prévisions d'erreurs de l'analyse contrastive ne se réalisaient pas toujours (Ellis, 1994). En enseignement, la théorie avançait que l'apprenant acquerrait les structures similaires facilement et que les structures différentes causeraient des problèmes, d'où la nécessité de se concentrer sur les différences et de faire en sorte que l'apprenant évite ces erreurs (Lado, 1957, mentionné dans Odlin, 1989). Cet argument s'est aussi avéré au moins en partie démenti, certaines structures grammaticales très différentes étant acquises relativement facilement (Odlin, 1989). Castellotti (2001, p. 70) résume bien une des inadéquations majeures de l'analyse contrastive appliquée à l'enseignement des langues : « en se fondant uniquement sur une comparaison des systèmes, elle ne prend en compte que le résultat de l'apprentissage, en négligeant le fait qu'il s'agit d'abord d'un processus marqué par l'activité de celui qui apprend, et donc mettant en jeu des dimensions d'ordre psycholinguistique et sociolinguistique fondamentales. »

Parvenu aux années 1970, la crédibilité de l'analyse contrastive était sérieusement endommagée (Odlin, 1989). Ce discrédit a entraîné la dévalorisation du mécanisme de transfert et certains auteurs ont avancé que le transfert ne jouait qu'un rôle très minimal en acquisition de la grammaire (Dulay, Burt et Krashen, mentionnés dans Odlin, 1989, p. 21).

Le discrédit de l'analyse contrastive a contribué à l'impopularité du sujet du transfert dans l'AL2, tout comme l'association de ce terme avec le béhaviorisme et le structuralisme (indépendance des systèmes linguistiques), théories psychologique et linguistique dont la popularité s'est aussi tarie vers les mêmes années (Odlin, 1989).

Le phénomène du transfert est de nos jours positionné et expliqué dans un cadre cognitif (Ellis, 1994) et non plus dans un cadre béhavioriste. De plus, comme Odlin (1989) le démontre, les erreurs de transfert ne sont pas les seules manifestations du phénomène, dont l'association avec les théories du béhaviorisme et au structuralisme était à la base injustifiée et non pertinente. De la même façon, James (1980, p. 158) soulignait déjà que l'analyse contrastive était « *method-neutral* » au sens que peu importe la méthode à laquelle on adhère, le rôle de la L1 sera un facteur important avec lequel on devra composer dans l'enseignement de la L2. De plus, selon ces auteurs, il n'y a aucune raison pour que le transfert ne puisse opérer en parallèle et interagir avec d'autres facteurs de l'AL2, notamment les séquences développementales.

Odlin (1989) propose une classification des résultats possibles d'un transfert : 1) différents temps pour l'AL2, 2) le transfert négatif, scindé en sous-production (évitement) et surproduction, erreurs de production et mauvaises interprétations (tous relatifs exclusivement à la production langagière sauf le dernier) et 3) le transfert positif. Nous trouvons surprenant que ce transfert positif ne soit pas détaillé davantage, ni par Odlin ni par aucun autre linguiste. Toutefois, Kellerman (1978, p. 199) mentionne que « *Then, even though the case of German and Dutch transfer of marked expressions may lead to error (and it often does not) it rarely leads to a communicatively unsolvable situation* ». En effet, si un apprenant dit « je suis *amable* » ou « je veux *identifier* les causes du problème », s'agit-il d'un transfert positif (probablement que oui sur le plan de la communication) ou d'un transfert négatif (oui sur le plan de l'exactitude linguistique)? Dans la même ligne de pensée que ces résultats possibles du transfert, Ellis (1994) identifie, comme manifestations du transfert, non seulement les erreurs (ou transfert négatif, optique traditionnellement adoptée dans le traitement du transfert), mais aussi l'effet facilitateur de la L1 (un aspect du transfert positif), l'évitement et la surutilisation. Par contre, il n'est pas toujours simple d'identifier le transfert. En effet, un

facteur qui en complique l'étude est qu'il n'est pas toujours apparent, surtout le transfert positif et, comme nous le verrons plus loin, lorsqu'il se manifeste au niveau des habiletés de compréhension. L'effet facilitateur s'observera, par exemple, lorsqu'il sera possible de comparer des apprenants de L1 différentes.

Aujourd'hui, on reconnaît que toute théorie d'AL2 doit tenir compte du rôle de la L1 et du transfert (Ellis, 1994), que la compréhension de cette « influence interlinguale » demeure un objectif primordial des théories d'AL2 (Kellerman, 1995), que le transfert est un facteur important dans l'AL2 (Odlin, 1989) ou qu'il doit à tout le moins être pris en compte (Andersen, 1983). Kellerman affirmait déjà en 1978 qu'une plus grande distance entre les deux langues résulterait en moins d'interférence (et d'influence) de la L1. Pour Kellerman (1995, p. 126), les recherches suggèrent en effet le contraire de l'hypothèse de base de l'analyse contrastive (+ différences = + d'erreurs) : « [...] *the more similar the languages are at some point, the more likely the L1 is to influence development, a role that is considered nowadays to be as much facilitative as it was formerly thought obstructive.* » Odlin (1989, p. 26) abonde dans le même sens (- différence = + influence positive) : « ... *much of the influence of the native language (or of some previously learned language) can be very helpful, especially when the differences between the two languages are relatively few* ». For example, the number of Spanish-English cognates (e.g. público and public) is far greater than the number of Arabic-English cognates. Accordingly, native speakers of Spanish have a tremendous advantage over native speakers of Arabic in the acquisition of English vocabulary ». Cette citation illustre l'importance particulière du mécanisme de transfert en acquisition du lexique d'une langue voisine, sujet de la prochaine section.

2.5.2 Fonctionnement du transfert lexical et morphologique

L'habileté à analyser la structure morphologique d'un mot jouerait un rôle important dans l'interprétation du sens et de l'apprentissage de nouveaux mots (Hancin-Bhatt et Nagy, 1994). Par ailleurs, les morphèmes lexicaux et les affixes (flexionnels et dérivationnels) interagiraient dans la reconnaissance d'un mot (Feldman, 1991). Toutefois, les perspectives quant au fonctionnement psychologique des différents types de morphèmes et de leur interaction varient (Feldman, 1991) : le sens d'un mot pourrait être reconnu globalement, ou

le mot pourrait être décomposé en morphèmes et le sens global dérivé à partir du sens de chacun des morphèmes, qui contribueraient de façon différente à la construction du sens. Dans une de ces perspectives, « *morphologically complex words are decomposed into their constituents and stripped of their affixes so that the base morpheme is the unit to which a match in the lexicon is made* » (Feldman, 1991, p. 34). Il y aurait, selon Feldman (1991), évidence d'analyse morphologique (des affixes) de la part de l'apprenant, mais peut-être pas avant que le sens de base ne soit reconnu dans son lexique mental, et les processus dérivationnels et flexionnels différeraient. Carroll (1992) corrobore cette idée que le morphème de base est l'item sémantique primordialement reconnu, celui à être identifié dans le *lexicon*, terme définit comme « *a set of formal representations* » (p. 97), soit les représentations contenues dans le lexique mental de l'apprenant. Il y aurait donc analyse morphologique pour identifier le morphème de base (ou lui enlever ses affixes), suivie de l'activation lexicale, du moins en lecture, et l'analyse morphologique de la valeur sémantique des affixes suivrait l'identification du lexème (Feldman, 1991). Selon Carroll (1992), cette identification du morphème de base se ferait de la même façon que l'identification des mots de la même famille en L1, comme *électricité/électrique*, qui auraient la même « adresse », ou la même « entrée », dans le lexique mental de l'apprenant. Selon un mécanisme d'enlèvement des affixes (*affix-stripping model*), ces mots activeraient la même entrée lexicale que *electric* ou *electrical*.

Pour Hall (2002), plusieurs parties de l'AL2 sont le résultat de processus cognitifs automatiques. Selon cet auteur, la détection des congénères, par leur forme, et leur association subséquente avec le mot de la L1, ou sa représentation en mémoire dans le lexique mental de l'apprenant, se réaliserait de façon automatique. Hall (2002, p. 77) émet les hypothèses que les connaissances de la L1 sont activées automatiquement lors de la rencontre d'un congénère : « *participants will automatically activate any stored form in the L1 which significantly overlaps with the L2 word, and thus will be more likely to report familiarity with it* » [...] et que la reconnaissance de la similarité formelle prime sur celle du sens et conduit automatiquement à une association sémantique : « [...] *similar forms will be taken automatically as token of similar meanings* [...] » Ces hypothèses ont été confirmées lors d'une expérimentation auprès d'apprenants hispanophones d'anglais L2 utilisant une tâche de

familiarité et une de traduction de pseudo-congénères. Carroll (1992) rejoint les considérations de Hall (2002) quant à l'importance primordiale de la familiarité formelle, seule déterminante du « pairage » des congénères (p. 102) : « *People will pair words on the basis of a formal resemblance where there is no semantic similarity (the false and accidental cognates) and no historical relationship* » [...] (p. 108) *They [the pairing processes] require only formal similarity between pairs of words and operate whether or not the end result is acceptable.* » Pour cette auteure, les liens historiques entre les mots relèveraient de la connaissance métalinguistique, souvent absente chez l'apprenant et non pertinente dans l'identification des paires de congénères. Carroll (1992, p. 107) corrobore de plus l'idée que cette identification s'effectuerait par des processus automatiques : « *Words of the L2 which look or sound like L1 words will automatically activate the lexical entries of those words [...] Cognate-pairing, when it occurs, occurs automatically* ». Hall (2002) affirme par ailleurs que ce lien automatique serait le résultat d'une stratégie d'économie en apprentissage du vocabulaire; le mot stratégie étant selon nous inapproprié puisque Hall (2002) ne semble soutenir, en ce qui concerne les congénères, que des processus automatiques non conscients. L'utilisation du transfert comme stratégies d'apprentissage est en effet totalement absente de ces discussions.

Ces affirmations semblent de prime abord contradictoires avec notre problématique, puisque ni Hall (2002) ni Carroll (1992) ne mentionnent aucunement que cette identification est loin d'être optimale, ni qu'elle a besoin d'être encouragée. Toutefois, Hall (2002) et Carroll (1992) ne prétendent pas que ce « pairage » de congénères fonctionne dans 100 % des cas (voir citation de Carroll ci-haut « *when it happens...* »), mais bien qu'il relève de processus automatiques et procède par la ressemblance formelle.

Il semblerait donc, jusqu'ici, que le transfert relève à la fois de processus contrôlés, comme nous l'avons vu dans le cas de son utilisation comme stratégie, et de processus automatiques. Par contre, comme notre problématique l'a démontré (voir section 2.2), ce transfert est toutefois loin de se faire de façon systématique ou optimale. Nous nous tournons maintenant vers la seconde partie de la question, très pertinente, de Lefrançois (2001, p. 224) : « Avec quel bagage, 'importé' de leur L1, les scripteurs [apprenants] abordent-ils

l'écriture en L2 et à quoi ce bagage leur sert-il? Quels sont les obstacles qui leur rendent parfois laborieuse ou même presque impossible l'utilisation de ce bagage? » En effet, bien que la comparaison linguistique objective des similarités entre deux langues (analyse contrastive) puisse, malgré tout, servir comme base aux prévisions des éléments que l'apprenant sera susceptible de transférer de sa L1, une panoplie d'autres facteurs viendront influencer ce transfert (Odlin, 1989). « Ce qui prime [...] ce ne sont pas les systèmes linguistiques tels qu'ils peuvent être décrits dans les ouvrages de référence, mais les grammaires telles qu'elles sont interprétées, traitées et intériorisées par les apprenants » (Dabène, 1996b, p. 394). Plusieurs auteurs se sont donc attardés à tenter de déterminer ce qui influençait la probabilité de transfert chez l'apprenant ou l'utilisateur de la L2, c'est-à-dire les facteurs qui favorisent ou bloquent le transfert. Nous ne pouvons passer outre ces facteurs, car ils influenceront l'utilisation du transfert comme stratégie et son enseignement.

2.5.3 Facteurs influençant le transfert

Odlin (1989) explique que l'influence de la L1 proviendrait de la perception générale plus ou moins consciente que « quelque chose » de la L2 est similaire ou identique dans la L1. Il admet toutefois que ce processus et les conditions menant à ce jugement ne sont pas complètement compris. En effet, plusieurs conditions promouvraient le transfert ou l'en empêcheraient, des « conditions » ou « contraintes » de transférabilité. En effet, pour que la L1 puisse servir de levier dans l'apprentissage, la proximité entre la L1 et la L2 doit d'abord être perçue et identifiée par l'apprenant (Castellotti, 2001, p. 74). Parmi les contraintes les plus importantes, qui seront tour à tour traitées dans cette section, on compte la distance linguistique entre les deux langues et le « degré de transférabilité » de l'aspect langagier en question, le sous-système linguistique (discours, sémantique – incluant le lexique –, morphologie, syntaxe, phonétique, etc.), les habiletés impliquées et les conditions sociales ou situationnelles.

Les nombreuses recherches et publications de Kellerman, vers la fin des années 70 (voir les résumés de celles-ci dans 1978 et 1979), ont apporté une contribution majeure au domaine du transfert langagier, notamment en ce qui concerne la distance langagière ou linguistique entre deux langues et le « degré de transférabilité » d'un aspect linguistique,

c'est-à-dire son potentiel de transfert. La **distance linguistique** ou **langagière** entre deux langues est donnée par le degré de similarité de ses éléments linguistiques. Elle est définie par Odlin (1989, p. 166) comme « *the relative degree of similarity between two languages.* » Par exemple, la distance langagière sera facilement jugée par tous comme plus grande entre le chinois et le français qu'entre le français et l'italien ou l'anglais. Toutefois, certains apprenants considèrent la langue qu'ils apprennent comme étrangère et la perçoivent souvent comme plus éloignée ou se méfient de la proximité (Casttelotti, 2001). L'apport de Kellerman a justement été de mettre en lumière que c'était les *perceptions* de l'apprenant, ou ses représentations, quant à la distance linguistique, et non la distance issue des comparaisons typologiques faites par les linguistes, qui influençaient le transfert. On retrouve cette dimension de distance linguistique perçue comme facteur important influençant le transfert langagier dans presque tous les textes sur le sujet, les auteurs semblant s'entendre sur son importance primordiale. Par exemple, selon Odlin (1989), ce serait l'intuition qui influencerait la perception de l'apprenant quant à cette distance linguistique, la distance « réelle » ou objective étant établie par des comparaisons structurelles. Zobl (1979, cité dans Meisel, 1983, p. 19) abonde dans le même sens que Kellerman en disant que ce qui provoque le transfert est « *the perception by the learner [...] of a well-motivated structural similarity between the L1 and the L2.* » Il est également important de noter, en ce qui concerne les apprenants qui connaissent d'autres langues que leur L1, que les transferts à une langue cible proviendront davantage de la L2 que de la L1 (et coexisteront avec ceux de la L1), si la L2 a une plus faible distance linguistique perçue avec la langue à apprendre ou qu'elle a récemment été étudiée ou fréquemment été utilisée (Bull, 1995). La L1 est souvent perçue comme plus différente que la L2 par rapport à la langue cible. Pour cette raison, la L2 de l'étudiant, moins connue que sa L1, sera souvent une plus grande source de transfert dans son apprentissage d'une L3 (Corder, 1983).

L'autre apport principal des recherches de Kellerman concerne aussi la perception de l'apprenant, cette fois-ci en rapport avec le « *degré de transférabilité* » associé à l'aspect linguistique (mot, morphème, son, règle de grammaire, etc.) en question. Le premier concept pertinent au du degré de transférabilité est celui de *markedness* (« marquage »), c'est-à-dire si l'aspect en question est « marqué » ou non. Plusieurs définitions et applications de ce concept

semblent exister. En ce qui concerne la présente étude, le terme est entendu dans son sens typologique, c'est-à-dire que les caractéristiques linguistiques communes à toutes les langues (ou à la plupart) seraient non marquées et celles spécifiques à une langue (ou à quelques-unes) en particulier seraient marquées. Certaines formes linguistiques sont marquées dans la L1 et non marquées dans la L2 ou vice versa. L'importance de ce concept tient de l'hypothèse que les aspects linguistiques « marqués » seraient non transférables alors que ceux non marqués seraient susceptibles d'être transférés. L'interaction entre le marquage dans les deux langues rend toutefois les choses complexes et les auteurs ne s'entendraient pas tous sur l'hypothèse mentionnée ci-haut (Ellis, 1994). Kellerman a avancé que c'était les perceptions des apprenants qui jouaient ici aussi un rôle crucial, c'est-à-dire si l'apprenant *perçoit* l'aspect comme appartenant exclusivement à la L1 (marqué), donc non transférable, ou non marqué et susceptible d'être transféré. Ces perceptions de l'apprenant lui permettraient de faire des prévisions, ou d'émettre des hypothèses quant au potentiel de transfert d'un aspect structurel particulier. La dimension de marquage associée par l'apprenant à un aspect linguistique influencera le degré de transférabilité de l'aspect. Par exemple, dans une étude, Kellerman (1978, 1979) fait état de l'hésitation de plusieurs apprenants néerlandais à transférer des expressions idiomatiques, qu'ils jugent souvent comme agrammaticales, et conclut que celles-ci seraient évaluées ou perçues comme non transférables par les apprenants. Il raffine davantage le concept de « degré de transférabilité » en y incluant des notions sémantiques qui entreraient aussi en jeu dans la perception du potentiel de transfert. Dans son étude sur le verbe BREAK/BREKEN, Kellerman (1978, 1979) démontre que les apprenants transfèrent davantage quand le mot congénère réfère au sens de base (*core*, ou sens le plus courant) du mot qu'à des sens moins fréquents et quand le congénère est plus « transparent », la notion de transparence et d'opacité étant déterminée comme la facilité à associer un mot à un homonyme ayant un sens « normal », non marqué ou non spécifique (Kellerman, 1978, p. 201). Lopez Alonso et Séré (1998) définissent toutefois la transparence comme la ressemblance morphologique, et l'oppose à l'opacité de la forme, qui demande alors l'utilisation d'autres procédés pour déchiffrer le sens des mots. Selon elles, cette perception de transparence serait plus ou moins consciente, très variable chez les lecteurs et dépendante du contexte. Par ailleurs, d'autres auteurs ont aussi confirmé que le sens de base d'un mot sera identifié et transféré plus facilement qu'un sens moins

commun ou plus idiomatique, que l'apprenant hésitera davantage à transférer (Masperi, 1996; Carrasco Perea, 1996). Kellerman (1995) réfère aux concepts liés de *core* et de marquage par le terme de « prototypicalité » : plus un item serait prototypique, plus il y aurait probabilité de transfert, et c'est le jugement de prototypicalité par l'apprenant qui influence le degré de transférabilité associé à un aspect langagier. Jordens (1979) résume sensiblement les mêmes concepts en parlant d'éléments considérés comme « spécifiques » à la L1 (peu susceptibles d'être transférés) et d'éléments perçus comme « neutres », pouvant potentiellement être transférés. Pour certains auteurs, les expressions idiomatiques seraient perçues comme marquées, ou non transférables (Kellerman, 1978; Jordens; 1979), alors que pour d'autres, elles pourraient être transférées (Irujo, 1986; Odlin, 1996). Les expérimentations de Jordens et de Kellerman évaluaient le potentiel de transfert au moyen de jugement d'acceptabilité ou de grammaticalité, alors que Irujo (1986) a utilisé des tâches de production et de reconnaissance. D'après Irujo (1986), les expressions idiomatiques les plus transférées seraient les plus simples, transparentes et fréquentes. De plus, parmi les expressions les plus transférées de l'étude de Irujo (1986) figuraient des expressions dont les similarités sémantiques étaient grandes, même si les similarités formelles ne l'étaient pas. L'auteure conclut que la similarité sémantique perçue, et non seulement la forme, pourrait influencer le transfert. Masperi (1996) confirme aussi que si le rapprochement sémantique ne peut être établi, le transfert ne se réalisera peut-être pas, même si les similitudes morphologiques paraissent évidentes. Ces conclusions, ainsi que l'importance accordée au sens par Kellerman, nous paraissent aller à l'encontre de celles de Hall (2002) et de Carroll (1992) précédemment discutées.

En résumé, les deux contraintes de transférabilité identifiées par Kellerman (1978, 1979), soit la distance perçue entre les deux langues et le jugement de transférabilité quant à l'aspect langagier en question, seraient deux conditions importantes pour l'application du transfert, et toutes deux seraient influencées par l'intuition et déterminées par les perceptions de l'apprenant. De plus, ces deux contraintes de transférabilité interagiraient dans le transfert : le degré de transférabilité déterminerait le potentiel d'un transfert d'un élément et la distance générale perçue ferait ultimement en sorte qu'un item susceptible d'être transféré (« degré de transférabilité » perçu comme élevé) le soit en réalité dans la performance

langagière (Ellis, 1994). L'interaction de ces deux contraintes pourrait conduire à ce qu'un aspect à faible potentiel de transfert soit quand même transféré, par exemple si la distance langagière est perçue comme faible (Kellerman, 1978). De plus, la perception quant à la transférabilité d'un aspect langagier ne changerait pas au cours de l'apprentissage alors que la perception de la distance linguistique varierait (Ellis, 1994) au fur et à mesure de l'évolution des connaissances et de la compétence langagière de l'apprenant.

Parmi les considérations qui influencent la probabilité du transfert langagier, le « **sous-système linguistique** » en question en est une importante (Odlin, 1989), les sous-systèmes les plus affectés étant reconnus pour être ceux de la phonétique et du lexique (les considérations quant aux sous-systèmes sont discutées sous *language level* dans Ellis, 1994).

Pour Adjémian (1983), la parenté lexicale est aussi évaluée au niveau de l'intuition de l'apprenant, en L2 comme en L1. Cette parenté lexicale existerait lorsque la connaissance d'un mot faciliterait l'apprentissage de l'autre, qu'il y aurait une partie d'information redondante (ou commune) entre les deux mots, ou qu'un mot est formé à partir d'un autre, par exemple entre *discuter* et *discussion*, *conjuger* et *conjugaison*. De plus, même si un apprenant ne connaît pas le sens de *rétribution*, il pourra émettre des hypothèses en rapport avec ce mot à cause de la connaissance du suffixe *-ion*. Selon Adjémian (1983), ces règles émanant des régularités dans le lexique permettraient à l'apprenant d'interpréter plus facilement de nouveaux mots et de simplifier le processus de formation d'hypothèses en le limitant à celles congruentes avec les règles lexicales. Cette généralisation morphologique contribuerait à l'expansion du vocabulaire chez les adultes (Tréville, 1993, p. 47). Dans ce cadre, un apprenant comparera la parenté des règles et des propriétés lexicales de la L2 avec celles de la L1, et pourrait transférer celles qui semblent appropriées, *i.e.* apparentées. Comme d'autres aspects du transfert lexical ont été abordés dans la section précédente, notamment en rapport avec les expressions idiomatiques et les notions de sémantique quant au sens *core* du mot et à sa prototypicalité, il sera maintenant question davantage d'aspects liés à la morphologie.

Andersen (1983) ajoute à son principe général de *transfer to somewhere* (qui sera expliqué plus loin) que d'autres facteurs viendront influencer le transfert, notamment le degré de similitudes entre les formes de la L1 et celles de la L2, le degré de liaison (*boundness*) et de variation des morphèmes (plus lié et variable, moins de transfert), le degré de complexité (transfert plus probable dans des fonctions grammaticales simples), et la fréquence du morphème (plus fréquent, plus de transfert). Il explique ainsi que l'acquisition du morphème -s du pluriel, acquis en anglais L2, dans une étude de cas, beaucoup plus facilement par un hispanophone que par un japonais, serait un résultat du transfert. Même si le morphème est lié, ce qui pourrait ralentir son acquisition, la congruence des formes du morphème -s du pluriel dans les deux langues et la fréquence de celui-ci feraient en sorte qu'il serait facilement transféré. En ce qui concerne les morphèmes flexionnels, Andersen (1983, p. 186) prétend qu'ils ne seraient inclus dans l'interlangue que plus tard, donc non transférés en début d'apprentissage : « *Simplification in interlanguage operates independent of any effects of transfer. One effect of this simplification is that grammatical morphemes do not become incorporated into the learner interlanguage until later stages of their acquisition of the language.* » D'autres auteurs aussi considèrent les morphèmes liés comme spécifiques à chaque langue et donc jugés comme non transférables (Kellerman, 1977; Adjémian, 1983). En rapport avec les morphèmes liés, Odlin (1989) mentionne que plusieurs études font en effet état de leur non transférabilité, mais que d'autres études ont aussi démontré qu'ils pouvaient possiblement être transférés, surtout dans le cas de langues très similaires sur le plan lexical comme l'espagnol et l'italien.

Pour Hancin-Bhatt et Nagy (1994), la reconnaissance d'un lexème congénère et celui d'un suffixe (morphème flexionnel ou dérivationnel) représentent deux niveaux de développement morphologique différents. Dans une étude dont le but était de vérifier comment des apprenants de niveau primaire utilisaient les similarités lexicales et morphologiques entre l'anglais et l'espagnol, Hancin-Bhatt et Nagy (1994) ont évalué séparément, au moyen de deux types de correction (*strict* et *lenient*) la reconnaissance et l'utilisation des congénères, ou « mot ayant une orthographe et un (ou des) sens similaires ou identiques dans les deux langues », et la connaissance des parallèles dans les relations morphologiques, soit entre les suffixes flexionnels et dérivationnels des deux langues. Pour la

correction « stricte » (notre traduction), les deux niveaux devaient être exacts, c'est-à-dire que le lexème est reconnu et que le bon suffixe est utilisé correctement. Pour la correction « clémente » (notre traduction), la réponse était comptée comme bonne si le lexème était bien identifié, même si le suffixe était erroné, par exemple si un participant répond *dangereux* au lieu de *dangereusement*. Les résultats de cette recherche ont démontré que ces aspects langagiers n'étaient effectivement pas également faciles à transférer, et donc opéreraient de façon différente, allant dans le même sens que les affirmations de Feldman (1991). Dans une tâche de traduction, les morphèmes de base seraient plus facilement transférés que les morphèmes liés (Hancin-Bhatt et Nagy, 1994), à savoir plus facilement que les morphèmes flexionnels et dérivationnels. Le sens des morphèmes dérivationnels était plus difficile à reconnaître ou à identifier que celui des morphèmes flexionnels (Hancin-Bhatt et Nagy, 1994). En effet, leurs participants ont traduit plus facilement les mots contenant un suffixe flexionnel que ceux contenant un suffixe dérivationnel (mais seulement dans la correction « clémente »). Dans une tâche de reconnaissance, les auteurs concluent que la morphologie dérivationnelle représenterait davantage un obstacle que la morphologie flexionnelle (pour les deux types de correction). Toutefois, la reconnaissance du congénère lexème se produit généralement même avec la présence d'un suffixe. L'étude de Hancin-Bhatt et Nagy (1994) démontre par ailleurs que la connaissance des relations morphologiques entre les suffixes des deux langues était présente, mais limitée. De plus, l'habileté des sujets à reconnaître les relations entre les suffixes était beaucoup moins développée que celle à reconnaître le lexème, soulignant la pertinence d'utiliser deux critères de correction pour différencier les « deux niveaux de connaissances ». Toutefois, il faut noter que les sujets de ces auteurs étaient des enfants considérés comme bilingues. Ces auteurs citent d'ailleurs une étude (Hahn, 1983) auprès de participants adultes qui conclut qu'il y avait transfert des règles de suffixation entre des langues structurellement reliées. Finalement, Hancin-Bhatt et Nagy (1994) concluent que les apprenants développent le premier niveau de connaissance morphologique (l'habileté à transférer la base du mot congénère) bien avant le deuxième niveau (connaissance de la contribution syntaxique du suffixe) et que les participants n'avaient pas vu toutes les relations possibles entre les suffixes (p. 306).

Osburn et Mulling (1998, cité dans 2001) ont démontré que des apprenants hispanophones d'anglais L2 se servaient abondamment des congénères, et de façon assez automatique, en reconnaissance, mais très peu de la morphologie (3-4 % des participants s'en servaient pour identifier des mots). Dans une étude subséquente, ils tentent de vérifier le pourquoi de cette non-utilisation des indices morphologiques et des processus de décomposition des mots (« *morphology strategy* », Osburn et Mulling, 2001) et concluent que cette non-utilisation n'est pas attribuable à un manque de conscience du fonctionnement de la morphologie; les commentaires de certains de leurs sujets donnent plutôt à penser que la cause résiderait davantage dans la charge cognitive impliquée lors de l'utilisation de la morphologie, charge qui semblerait exiger un effort cognitif trop élevé (« *It's too hard* », « *You have to think too much* »). Ces conclusions démontrent une fois de plus la différence entre le transfert du congénère lexème et celui des morphèmes affixes.

Le fait qu'il s'agisse des **habiletés de production ou de compréhension** influencerait aussi les manifestations du transfert langagier. Le transfert existe en compréhension comme en production, tel qu'exprimé adéquatement selon nous par Lado (1957, p. 2 cité dans Odlin, 1989, p. 16) : « *individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both **productively** [notre mise en évidence] when attempting to speak [or write] the language and to act in the culture, and **receptively** when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by the natives.* »

Toutefois, on a traditionnellement associé le transfert à la production langagière, découlant « du fait qu'en compréhension les données de transférabilité et d'interférence ne sont pas directement observables » (Carrasco Perea, 1996, p. 505). Par exemple, Kellerman (1995, p. 129) mentionne que « *... studies of CLI [cross linguistic influence] and comprehension are rather infrequent [...]*. Le besoin de prouver que le transfert existait semble aussi avoir forcé ses tenants dans l'analyse des erreurs (transfert négatif en production langagière), manifestation du phénomène la plus directement observable (Ellis, 1994). Les évidences du phénomène sont en effet plus tangibles dans ses erreurs (Ringbom, 1987). Le

terme n'aura donc pas la même signification selon qu'il s'agit de production ou de compréhension, et la symétrie du transfert dans les deux habiletés serait improbable (Carrasco Perea, 1996).

L'effet du transfert positif en compréhension, par exemple l'effet facilitateur des congénères, n'est pas directement observable (Odlin, 1996). En rapport avec le transfert positif, il est de plus difficile d'attribuer une production langagière réussie à un seul facteur. Bref, le transfert positif est difficile à identifier et à isoler. C'est donc souvent dans son aspect négatif que l'influence interlinguale sera identifiée, notamment, en vocabulaire, par l'emploi des faux amis. Par exemple, Granger (1996) mentionne que de nombreuses études sur la production langagière, comme des compositions ou des traductions, ont démontré les effets négatifs des congénères, les similarités entre deux langues causant des interférences. La focalisation sur la production fait en sorte que le transfert est encore accusé de causer des erreurs. Bien que nous reconnaissons que ces erreurs existent, notre étude se concentre sur les manifestations positives du transfert.

Dans le cas particulier des langues voisines, la L1 s'imposerait en début d'apprentissage notamment en créant un décalage, une asymétrie, entre la compréhension et la production langagière (Dabène, 1996b). L'utilité des congénères en compréhension écrite tiendrait par ailleurs de la prise de conscience par l'apprenant du bagage de connaissances dont il dispose déjà, bagage lui permettant l'accès à des textes beaucoup plus rapidement qu'il n'aurait pu le croire (LeBlanc et Séguin, 1995).

L'étude sur le transfert lexical de Hancin-Bhatt et Nagy (1994) contenait une tâche de reconnaissance et une tâche de production, et l'effet du transfert a été senti dans les deux tâches. Irujo (1986) démontre que le transfert (d'expressions idiomatiques) est présent à la fois en production et en compréhension, mais davantage en compréhension, où il n'y a pas d'interférence (transfert négatif de la L1), alors qu'il y en avait en production. Par ailleurs, pour un apprenant donné, la capacité de reconnaissance et de compréhension surpassera généralement celle de la production langagière (Jiménez, García et Pearson, 1996). Dans l'étude de Groot et Keijzer (2000), l'effet d'un statut de congénère versus un de non-

congénère sur l'apprentissage du mot et sur sa rétention en mémoire (mesuré par la connaissance du mot ET par le temps requis pour le produire ou s'en souvenir) a été testé à la fois en production et en compréhension. Les résultats de cette étude démontrent un effet significatif du statut de congénère à la fois sur l'acquisition et sur la rétention : les congénères de l'étude étaient appris plus facilement, mémorisés davantage (*higher recall rates*) et remémorés plus rapidement (*faster recall*) que les non-congénères. De plus, les tests de reconnaissance (compréhension) ont donné des résultats supérieurs à ceux des tests de production, à la fois pour l'apprentissage et pour la rétention, confirmant qu'il est généralement plus facile de reconnaître un mot que de le produire.

Selon Odlin (1989, p. 156), il est possible que le transfert soit encore plus important en compréhension qu'en production : comme la première serait un prérequis à la seconde, le transfert positif pourrait jouer un rôle plus important dans les débuts de l'acquisition chez des apprenants d'une langue similaire. Par exemple, les contraintes de transférabilité remarquées à propos des morphèmes liés seraient probablement atténuées en compréhension (Odlin, 1989), le transfert de ces éléments pouvant potentiellement faciliter la compréhension, par exemple la similarité des suffixes *-ous* et *-oso* dans *scandalous* et *escandaloso*. Pour Ringbom, « *transfer is at least as important in comprehension as it is in production* » (1992, cité dans Ellis, 1994, p. 337) et plus les langues sont rapprochées, mieux les apprenants réussissent en compréhension écrite et orale. Ringbom (1987) soutient ailleurs qu'on peut présumer que la compréhension précède la production, que l'effet facilitateur des congénères serait particulièrement remarquable en compréhension et que les études passées auraient accordé une trop grande place au sujet des faux amis, qui seraient proportionnellement beaucoup moins nombreux que les congénères. Pour Banta (1981, p. 136), le vocabulaire est d'abord passif et devient actif avec la pratique. Lightbown et Libben (1984) croient que le congénère doit être rencontré en contexte dans la L2 avant que l'apprenant ne l'utilise. Par la suite, cet apprenant pourrait surutiliser le congénère en l'employant dans des contextes plus ou moins appropriés en L2 et, encore plus tard, avec les rétroactions sur l'efficacité communicative de ces utilisations en L2, restreindre les contextes d'utilisation et acquérir les usages appropriés du mot. Pour que le processus débute, il faut toutefois que le congénère ait été rencontré (Lightbown et Libben, 1984, p. 409). Nous ne croyons pas absolument

nécessaire qu'un congénère soit vu par l'apprenant en L2 avant son utilisation, puisque l'apprenant peut bien émettre l'hypothèse qu'un mot X dans la L2, qu'il n'a jamais utilisé ou rencontré, soit similaire en L1 et tenter d'y recourir pour une première fois. Toutefois, cette rencontre est certainement utile et pourrait d'après nous servir de catalyseur dans l'utilisation du congénère. Carroll (1992, p. 97), de son côté, affirme que le lien entre le pairage des congénères en compréhension et en production ne serait pas si direct : « *It is not obvious that cognate-pairing in comprehension must have the same characteristics as cognate-pairing in production, or that pairs spontaneously derived in production would also be spontaneously derived in comprehension.* »

Lefrançois (2000) conclut que, en production écrite, les langues proches bénéficieront davantage du transfert que les langues éloignées : plus grandes seraient les similitudes, plus grand serait le bénéfice, bénéfice toutefois supérieur quant le transfert en orthographe se fait dans l'écriture d'une langue à orthographe moins transparente que d'une langue à orthographe plus transparente, par exemple plus facile du français à l'espagnol que de l'espagnol au français. Cette auteure conclut également que le transfert serait plus profitable en compréhension qu'en production, habileté qui nécessiterait davantage de connaissances de la L2.

Giacobbe (1986) fait état d'une apprenante qui est capable de reconnaître le mot, mais qui ne peut pas le produire, et il prétend que la mémoire de reconnaissance peut fonctionner comme contrôle conscient alors que la construction du mot supposerait l'existence de règles de construction. Blanche-Benveniste et Valli (1997) mentionnent que plusieurs difficultés grammaticales peuvent poser problèmes en production, mais pas en compréhension et soulignent que leurs recommandations sont faites dans une perspective de dissociation des compétences et ne concernent que la compréhension, perspective aussi partagée par le groupe de Louise Dabène (voir section 2.7.1).

Le mode de présentation, oral ou écrit, peut de plus influencer la possibilité du transfert. Par exemple, le temps nécessaire pour appliquer consciemment une stratégie de transfert manquerait souvent à l'oral et « [...] *deliberate use of a strategy could restrict the*

flow of natural speech » (Chamot, 2005, p. 119). Cependant, une stratégie de transfert devrait être possible à l'écrit, situation dans laquelle l'apprenant dispose généralement de plus de temps, et cette pratique à l'écrit d'une stratégie de transfert morpho-lexical pourrait selon nous éventuellement servir à la procéduralisation de la stratégie et à son utilisation subséquente à l'oral. LeBlanc et Séguin (1995) suggèrent d'ailleurs que les congénères constituent un outil de choix pour effectuer le passage de l'écrit à l'oral.

Dans son étude synthèse, Theophanous (2000) fournit une classification des facteurs à considérer dans l'*identification des congénères*, c'est-à-dire le transfert lexical en compréhension écrite : 1) des caractéristiques propres à l'apprenant, comme la compétence lexicale en L1 (comment reconnaître un mot en L2 si on ne le connaît pas en L1?), le développement cognitif et l'expérience antérieure; 2) des caractéristiques du mot, telles la longueur, la forme (ressemblance totale ou partielle), le nombre de différences, la position de la différence (début, intérieur ou finale du mot) et sa nature – consonnantique ou vocalique, 3) les parties du discours (noms plus faciles que verbes) et le mode de présentation du mot (oral plus difficile que écrit, hors contexte plus difficile que en contexte) et 4) la fréquence du mot en L1. Les considérations de cette synthèse rejoignent plusieurs éléments présentés plus tôt, mais ont le mérite d'ajouter certaines informations pertinentes, notamment en ce qui concerne les caractéristiques mêmes du mot, informations auxquelles d'autres auteurs font aussi écho (Caddéo et Vilaginé Serra, 1997; LeBlanc et Séguin, 1995; Moss, 1992; Nagy et al., 1993; Tréville, 1993). Par exemple, Moss (1992) conclut que les congénères les plus difficiles à reconnaître sont ceux présentant : une proportion de différence de 40 à 60 %, une différence située en début de mot ou à la fois en début et en finale, plus de deux voyelles différentes, une nature verbale (les verbes), une simplification d'un groupe consonnantique.

Finalement, bien que l'asymétrie entre la production et la compréhension soit réelle en ce qui concerne l'apprentissage d'une L2 voisine et le transfert langagier, il semblerait que cette asymétrie soit moins prononcée sur le plan lexical, où il y aurait parallélisme, par exemple, entre les fautes de compréhension et celles de production (Rojas, 1971).

Pour conclure cette section sur les facteurs influençant le transfert, mentionnons que certaines **caractéristiques situationnelles** ou sociales pourraient en influencer la probabilité (Odlin, 1989), notamment l'environnement d'apprentissage, académique ou informel. Par exemple, il est possible qu'un environnement scolaire mettant l'accent sur la forme du langage favorise l'utilisation du transfert (Meisel, 1983). Certains auteurs ont même affirmé que le transfert serait significatif dans l'AL2 en milieu formel, mais pas dans l'AL2 en milieu naturel (Dulay, Burt et Krashen, mentionné dans Odlin, 1989). À l'opposé, certains milieux scolaires empêcheraient plutôt le recours au transfert : « *Formal language instruction, on the other hand, has been reputed to act as a brake on the inclination to transfer* » (Kellerman, 1995, p. 135). En rapport avec ce dernier argument, Kellerman (1995) donne l'exemple d'apprenants néerlandais qui, dans leur rôle d'étudiants, se retenaient de « transférer », mais utilisaient allégrement le transfert dans leur vie courante, à l'extérieur de la classe, et cela consciemment. Par contre, les contraintes de transférabilité identifiées par Kellerman (1977, 1978, 1979, 1995) dans l'acquisition de langues voisines (« *cognate languages* »), de l'aveu même de Kellerman (1995), sous-tendraient une certaine conscience (*awareness*) métalinguistique, souvent générée par l'environnement de la salle de classe et parfois absente dans l'acquisition en milieu naturel. Odlin (1989) mentionne par ailleurs certaines études concluant que le transfert serait parfois contraint dans la salle de classe. Tréville (1993) avance que les enseignants ont souvent découragé les comparaisons L1 – L2 de peur de causer trop d'interférences. Quant à Jordens (1979), il affirme que le transfert sera réprimé davantage dans un environnement scolaire où l'on fait très attention aux fautes, alors qu'un système visant la communication libre pourrait le favoriser. Jordens (1979) donne l'exemple de l'allemand et du néerlandais, qui se ressemblent tellement qu'un transfert n'occasionne que très rarement de difficultés pour la communication. Nous revenons ici à l'idée que le transfert peut être positif parce qu'il permet la communication, même s'il crée une erreur. De son côté, Dabène (1996) confirme que l'utilisation de la L1 en salle de classe est souvent découragée, en partie à cause de l'approche communicative et aussi à cause de l'hétérogénéité des L1 dans les classes de FL2, situation qui fait écho à la réalité québécoise.

Afin de conclure cette partie plus « acquisitionniste » de notre cadre conceptuel, nous discuterons de certaines variables individuelles pouvant affecter le transfert et l'AL2 en contexte de langues voisines.

2.6 Autres variables affectant l'AL2 voisines, le transfert et l'utilisation des stratégies

D'autres facteurs spécifiques à l'apprenant pourraient aussi influencer l'AL2, l'utilisation des stratégies et le transfert. En ce qui concerne l'acquisition, Lightbown et Spada (1999) mentionnent, entre autres, l'âge, les préférences de l'apprenant et ses croyances quant à l'apprentissage, l'intelligence et l'aptitude. En rapport avec l'utilisation des stratégies, Cyr (1996) discute aussi de l'influence possible de l'âge, du sexe, de la L1, du degré de conscience métacognitive (la connaissance et le contrôle sur le processus d'apprentissage et les stratégies cognitives), de la compétence de l'apprenant et de son style d'apprentissage. Kellerman (1995), pour sa part, affirme que l'utilisation de la L1 par les apprenants varie énormément d'un individu à l'autre et suggère, bien qu'indirectement, que la scolarité serait une des caractéristiques pouvant mener à cette variabilité. Browne (1982, cité dans Theophanous, 2000) a démontré empiriquement un rapport positif entre le nombre d'années de scolarité et l'aptitude à identifier les congénères. Par ailleurs, certaines caractéristiques de l'apprenant pourraient influencer l'utilisation du transfert selon Odlin (1989) : la scolarité, l'âge, l'éveil au langage, le niveau de compétence langagière, le niveau de littéracie, la conscience métalinguistique (la capacité à considérer la langue comme objet, à en analyser et à en observer les caractéristiques formelles, entre autres les connaissances grammaticales). De Groot et Keijzer (2000) avancent que l'expérience antérieure en apprentissage des langues pourrait influencer la performance dans l'apprentissage du vocabulaire d'une nouvelle langue. Gass (1983, cité dans O'Malley et al., 1985) indique que la conscience métalinguistique jouerait un rôle important dans l'apprentissage, notamment parce qu'elle favoriserait les comparaisons entre la L1 et la L2. O'Malley et al. (1985) notent que leurs participants démontraient un niveau de conscience métalinguistique élevé.

Ces diverses sources ont guidé notre choix quant à certaines variables secondaires qui feraient partie de notre recherche, notamment l'âge, le sexe, le niveau de scolarité, le temps

dans le pays, le temps d'étude de la langue, la connaissance de la L1, etc. Ces variables individuelles ne seront toutefois pas, à l'instar de l'étude de référence, associées à des hypothèses spécifiques, mais bien utilisées à des fins de description de l'échantillon et pour permettre de vérifier, si le besoin est et *a posteriori*, si certains liens entre ces variables et la compétence pourraient nous aider à expliquer nos résultats.

Parmi différents facteurs individuels susceptibles d'affecter l'AL2, nous en avons identifié un qui nous a semblé particulièrement pertinent à notre étude : le style d'apprentissage. Cet aspect est venu s'ajouter aux autres variables individuelles et occuper une place plus importante suite à nos lectures sur les stratégies d'apprentissage et le lien que celles-ci entretiendraient potentiellement avec le style d'apprentissage des apprenants.

D'abord, Meisel (1983) discute de *learning orientations – a certain approach to the learning tasks*, et émet l'hypothèse que le transfert langagier serait utilisé seulement par un certain type d'apprenants, ceux qui se concentrent davantage sur les aspects formels (structuraux) de la langue, ceux qui focalisent sur les aspects formels du langage. Ces apprenants, les *form-oriented learners*, seraient ceux susceptibles d'utiliser une stratégie de transfert. Bien que sensées, ces affirmations étaient toutefois basées sur des études de cas d'un nombre assez restreint de sujets.

Le lien entre les stratégies d'apprentissage et les caractéristiques individuelles de l'apprenant, notamment le style d'apprentissage, semble représenter un courant de recherche assez fertile actuellement en AL2 (Chamot, 2004; Cohen, 2003; DeCapua et Wintergerst, 2005; MacIntyre, 1994; Oxford, 2003a et 2003b). Alors que les stratégies d'apprentissage sont des pensées ou des comportements spécifiques de l'apprenant pour favoriser son apprentissage, les styles d'apprentissage représentent la ou les approches générales de l'apprenant lorsqu'il aborde l'apprentissage de la langue, ses façons préférées d'aborder l'apprentissage d'un sujet ou d'une langue ou de résoudre un problème (Oxford, 2003a, 2003b). Pour Oxford (2003a, p. 1), les stratégies et les styles d'apprentissage comptent parmi les facteurs principaux déterminant de quelle façon et avec quel succès les étudiants apprennent une L2. Un certain type d'enseignement pourrait convenir à des styles

d'apprentissage tout en entrant en conflit avec d'autres styles, et les styles ne constituent pas deux extrêmes d'une dichotomie, mais se situent plutôt dans un continuum (Oxford, 2003a). Le concept de « style d'apprentissage » est vaste. Il inclut, notamment, les dimensions de préférence sensorielle (visuel, auditif ou kinesthésique), sociale (extraverti, introverti) et des dimensions de « style cognitif », parmi lesquelles particulier/global, analytique/synthétique, orienté sur les détails/holistique, etc. (Oxford, 2003b). Selon MacIntyre (1994), les caractéristiques individuelles, tels le sexe et le style cognitif, influenceraient l'utilisation des stratégies. Le modèle d'utilisation des stratégies que ce dernier propose a de plus le mérite de tenir compte des variables situationnelles (le contexte) et de facteurs émotifs comme l'anxiété et l'estime. Pour Cyr (1996, p. 82-83), le style d'apprentissage est un des facteurs pouvant affecter le choix des stratégies d'apprentissage et le style cognitif, qui représenterait la façon dont un individu perçoit et organise le monde, est une dimension importante du style d'apprentissage. Pour cet auteur, le concept de style cognitif est représenté par la notion de « dépendant – indépendant de champ » : les indépendants de champ seraient plus analytiques et capables d'extraire les détails d'un tout (« de voir les arbres dans la forêt »), de séparer l'essentiel du superficiel; les dépendants de champ seraient plus globalistes, ils perçoivent le monde comme un tout, un ensemble (ils voient la forêt entière, mais pas les arbres). Les dimensions du vaste concept de « style d'apprentissage » les plus pertinentes à notre recherche nous ont semblé être celles liées au style cognitif de l'apprenant, même si celles-ci varient selon les auteurs. Finalement, bien que le sujet des styles d'apprentissage fasse couler beaucoup d'encre, Cohen (2003, p. 281) lui-même admet que « *In reality it is difficult to determine just how much weight style preferences will have in learners's selection of strategies for a given task* » et que le lien entre les styles d'apprentissage et les stratégies a besoin de davantage de validations empiriques. Comme dans le cas des autres variables individuelles, nous n'émettrons pas d'hypothèse à propos du style d'apprentissage, mais tenterons de ramasser des informations dans le but de mieux cerner nos participants et, peut-être, de contribuer à expliquer certains résultats.

En conclusion de ces sections traitant de l'acquisition, il est clair que l'influence de la L1 dans l'acquisition du vocabulaire d'une langue voisine sera importante, sur le plan de l'apprentissage, de la production langagière et de la rétention en mémoire (*recall*) (Swan,

1997). Nous pouvons dire qu'il y a peu de doute que l'utilisation consciente du transfert puisse contribuer à l'AL2 en contexte de langue voisine : « *There is little question that lexical similarities in two languages can greatly influence comprehension and production in second language. Cognates can provide not only semantic but also morphological and syntactic information, and while some of the information may be misleading, some can facilitate acquisition* » (Odlin, 1989, p. 83). C'est sur cette information facilitatrice qu'il s'agit de capitaliser lorsqu'il est question d'optimiser l'AL2 en contexte de LV.

Nous abordons maintenant l'aspect plus pratique de notre cadre conceptuel, celui de l'*enseignement* d'une langue voisine. Il sera question, plus spécifiquement, de recours à la L1 (2.7) et d'utilisation des congénères en enseignement d'une L2 (2.8). Nous terminerons par la description du choix de l'étude que nous nous proposons de reprendre dans notre propre recherche (2.9), ainsi que de notre question de recherche de départ, notre objectif spécifique et les sous-questions découlant de notre cadre conceptuel (2.10).

2.7 Le recours à la L1 en enseignement d'une langue voisine

Au Québec, l'approche communicative constitue la base des programmes de FL2 du Ministère de l'éducation du Québec (MEQ), et on ne peut pas dire, en ce qui concerne le recours à la L1, que le « retour du balancier » ait atteint les classes de FL2. Par exemple, le programme *Français langue seconde* (MEQ, 1994, Direction de la formation générale des adultes), utilisé pour la francisation d'immigrants adultes, contient très peu d'indications quant aux recours possibles aux L1 des apprenants. Rappelons que, dans l'approche communicative, le recours à la L1 est toléré, s'il est possible et incontournable, et que la traduction peut être utilisée, mais seulement dans certaines circonstances (Germain, 1993a). De plus, comme les groupes de FL2 sont composés d'apprenants de différentes L1, le professeur peut difficilement s'attarder à la L1 de tous les apprenants, ni à une seule L1 sans risquer de créer « un malaise » ou de paraître avoir un parti pris pour les apprenants d'une L1 en particulier. Évidemment, les professeurs ne connaissent généralement pas la L1 de leurs apprenants ni ses caractéristiques formelles, à l'exception de l'anglais. Pour ces raisons, les références à l'enseignement des langues voisines sont plutôt rares au Québec. Toutefois, un

recours à la L1 dont le but est d'accélérer et de faciliter la communication, en passant par le développement du vocabulaire réceptif, au début de l'acquisition, ne contrevient pas selon nous aux principes de base de l'approche communicative, notamment à celui de centrer les apprentissages sur les besoins des apprenants, pour qui le vocabulaire est primordial.

2.7.1 Les recherches européennes

Heureusement, un champ de recherche pertinent est rarement vierge. Le cas particulier des langues voisines en AL2 a été abondamment étudié en Europe par plusieurs groupes de recherches importants. À la base des recherches européennes se trouve l'idée que l'apprenant de L2 perçoit la nouvelle langue à travers son système cognitif, ses connaissances antérieures et sa L1, laquelle sert d'ancrage des connaissances, d'identification et d'appui. Celle-ci peut parfois faire obstacle à l'apprentissage, mais elle peut aussi « devenir un tremplin, dans la mesure où les capacités, notamment d'ordre métalinguistique et métacommunicatif, qu'elle a permis de constituer sont réinjectées dans l'approche d'une nouvelle langue et offrent des outils heuristiques pour entrer dans cette langue et y élargir ses compétences » (Castellotti, 2001, p. 43).

En ce qui a trait plus spécifiquement aux langues romanes, le groupe de l'Université de Grenoble, initialement dirigé par Louise Dabène, a donné naissance au projet Galatea, et une équipe de Aix-Marseille, pilotée par Claire-Blanche Benveniste et André Valli, a conçu le projet EuRom4 (1997). Ces groupes ont travaillé dans une optique d'enseignement de la *compréhension* en langue voisine. Dans la perspective européenne, le but des projets sur le sujet est de favoriser l'intercompréhension entre locuteurs de LV, c'est-à-dire que des locuteurs de langues apparentées pourraient ensemble communiquer dans leur L1 et être compris par des locuteurs d'autres langues voisines, qui eux aussi communiqueraient dans leur L1 (Clerc, 1999). En effet, il ne s'agit pas d'apprendre complètement la L2, mais de développer les habiletés de compréhension à l'écrit (Castellotti, 2001). Il y a donc, dans cette perspective, une dissociation des compétences. Depuis le début des années 1980, ces chercheurs ont jeté les bases d'une pédagogie des langues apparentées, fondée sur des principes de pédagogie contrastive et une optique de mise à profit des similitudes entre les langues, notamment le capital lexical commun (Carrasco et Masperi, 2004).

L'aboutissement des recherches de ces deux groupes a été l'élaboration de matériel didactique sous forme CD-Roms d'entraînement à la compréhension (surtout écrite) pouvant être utilisés de façon individuelle par des apprenants de tous les niveaux. Ce développement de matériel pour utilisation individuelle accompagne logiquement la situation de difficulté du recours à la L1 causée par les classes mixtes, difficulté aussi présente dans le contexte européen. Les auteurs du matériel de EuRom4 (1997) affirment que leur méthode permet à un apprenant d'arriver, avec 50 à 60 heures d'entraînement, à lire un article de base d'une cinquantaine de lignes dans chacune des trois langues romanes voisines (Blanche-Benveniste et Valli, 1997). Les recommandations des auteurs de ces méthodes mettent l'accent sur le positionnement de leur matériel à l'intérieur de l'approche communicative puisque dans ce matériel, le recours à la L1 se fait au moyen de matériel authentique (textes) dans lequel l'*input* est contextualisé (Debaiseux et Valli, 2003). On peut penser que les résultats et conclusions des recherches européennes, ainsi que le matériel didactique qui en a découlé, pourraient avoir leur pertinence en contexte québécois, surtout si l'on accepte l'idée que la compréhension précède la production, habileté chère à nos immigrants.

2.7.2 Matériel didactique

En rapport avec le développement de matériel didactique centré sur la L1 des apprenants, Odlin (1989, p. 16) mentionne que « *Fries, Lado and others saw as extremely important the development of materials specifically designed for different groups for students.* » Odlin (1989, p. 147) discute du potentiel d'utilisation de listes ou de dictionnaires de faux amis et commente que l'enseignement formel peut diminuer le transfert négatif. Tréville (1996) abonde dans ce sens en affirmant que peu d'études ont exploité didactiquement le matériel contrastif développé par les linguistes, par exemple les dictionnaires de faux amis ou les listes de congénères et de correspondances morphologiques productives comme celle que LeBlanc et Séguin (1995) ont préparé pour l'anglais et le français, sur laquelle elle a d'ailleurs basé le contenu de l'ensemble pédagogique utilisé lors de son expérimentation. Cette liste recense 23 000 paires de congénères anglais-français parmi lesquels 6447 congénères identiques et 7005 paires dont la correspondance peut être expliquée au moyen des 24 règles les plus productives, démontrant ici le potentiel immense

de l'apprentissage des congénères et de ces règles de correspondance sur le développement du vocabulaire.

2.7.3 Analyse contrastive

Des recommandations pédagogiques prônant le recours à la L1 des apprenants incluront de facto une part de comparaison entre la L1 et la L2 des apprenants. En conséquence, une « pédagogie des langues voisines » comportera nécessairement une dimension *contrastive*. Selon Dabène (1984, p. 28), « l'enseignement des langues voisines est inévitablement contrastif ». Pour Ellis (1994, p. 341) « ...*even the most focused studies found in current transfer research necessitate some kind of contrastive analysis...* » Selon l'analyse contrastive traditionnelle, les ressemblances entre deux langues, considérées comme faciles à apprendre, n'étaient pas enseignées, alors que les aspects langagiers qui différaient, considérés comme difficiles, devaient faire l'objet des apprentissages (James, 1980). On s'intéressait donc davantage aux différences entre les langues qu'à leurs similarités (Theophanous, 2000). Or, nous savons aujourd'hui que *pareil* n'égal pas *facile*, et que *différent* ne veut pas nécessairement dire *difficile* à apprendre. De plus, dans cette perspective traditionnelle de l'analyse contrastive, on mettait l'accent sur les interférences causées par la L1, jugée comme une source d'erreurs. On devait donc éviter de recourir à la L1 pour ne pas « générer » des erreurs. Comme l'explique Dabène (1996b, p. 396), « c'est généralement dans un sens négatif que la proximité a été invoquée, l'accent étant mis essentiellement sur les différences et encore plus sur les ressemblances fallacieuses, sources éventuelles de confusion ». Le discrédit de l'analyse contrastive a ainsi contribué en partie à l'éviction de la L1 en salle de classe. Pour notre part, nous croyons que la recherche aurait avantage à se pencher sur le potentiel d'utilisation de l'analyse contrastive au sens positif de mise à profit des ressemblances entre la L1 à la L2 ou, pour emprunter les termes de Louise Dabène (1996b), au sens d'une « contrastivité revisitée ». La recherche en didactique des L2 souffrirait d'ailleurs d'un manque d'études évaluant le potentiel didactique de l'analyse contrastive, comme le mentionne Sheen (1996, p. 183) : « *There is, therefore, a need to reevaluate the effectiveness of CA input in language teaching* ». Pour Dabène (1996a, p. 390), il y aurait définitivement lieu de s'interroger sur la pertinence d'un retour à des approches de type contrastif, délaissées depuis un certain temps par les didacticiens.

Tout indiquerait aussi que l'apprenant se livrerait à une certaine « analyse contrastive » de façon naturelle. En effet, il ne faut pas perdre de vue que « ce n'est pas entre deux langues que s'opèrent transferts et interférences, mais que c'est l'apprenant qui médiatise et construit cette relation, selon des opérations d'appropriation, des processus, des stratégies et des étapes dont une stricte comparaison des langues, malgré son utilité, ne peut rendre compte ni cerner les prévisibilités » (Py, 1984, p. 32). Par exemple, certaines erreurs des élèves ne relèveraient pas du fait que les systèmes de la L1 et de la L2 soient différents ou similaires, mais plutôt de « l'inadéquation du système de correspondances que l'étudiant se construit » (Kuszmidler, 2000, p. 71). Pour sa part, Tréville (1993, p. 19) confirme que « Dans le cadre d'une pédagogie du vocabulaire, un recours à la traduction et une analyse contrastive des formes et des significations seraient donc tout à fait justifiés puisqu'ils renforceraient un processus naturel et quasi instinctif. » Par ailleurs, Moss (1992) soutient que la traduction est naturelle et inévitable en AL2, et qu'il vaut mieux aider les étudiants à approcher la traduction de la bonne manière que de prétendre qu'elle n'a pas lieu. Les résultats des recherches de Kupferberg (1999) appuient l'idée que l'apprenant procède à une quelconque analyse contrastive, ou comparaison des formes L1-L2, et que l'enseignement au moyen d'*input* métalinguistique contrastif (IMC) ne fera que l'aider à arriver à des généralisations exactes en rapport avec la L2. Les travaux de Kupferberg (1999) et de Sheen (1996) donnent en effet à penser que l'utilisation de l'IMC (*input contrastif* chez Sheen) de façon explicite en enseignement, notamment en utilisant l'analyse contrastive comme outil d'explication, pourrait s'avérer profitable à l'apprentissage. Ces recherches, dont les auteurs concluent que l'IMC conduit l'apprenant à remarquer les différences L1-L2 et à acquérir la forme en L2, impliquaient l'enseignement de formes grammaticales élaborées à des apprenants de niveaux avancés et de langues non voisines (anglais et hébreu ou arabe). Selon Tréville (1996), dont les recherches touchent aussi des formes grammaticales (temps du passé), l'apprenant contraste les formes L1-L2 et transfère toutes les représentations métalinguistiques qui y sont associées. Ces représentations sont souvent inexactes et sources d'erreurs et de fossilisation, et l'enseignement contrastif pourrait permettre de les corriger.

En rapport avec cette tendance naturelle au transfert que démontrent plusieurs apprenants, tendance souvent vue comme une interférence et peu exploitée en pédagogie, Tréville cite l'opinion de divers auteurs (1993, p. 19) voulant que, lorsque les langues sont apparentées, un entraînement à reconnaître le lexique et les correspondances morphologiques « reviendrait à 'légaliser' et à systématiser les transferts d'une langue à l'autre [...] ». Il s'agit d'apprendre à l'apprenant à reconnaître et à utiliser ce vocabulaire latent provenant de la L1, vocabulaire qui se chiffrerait, entre l'anglais et le français, à environ 23 000 mots (Tréville, 1993). Nous ne possédons pas le chiffre comparable pour le français et l'espagnol, mais nous pouvons avancer que ce vocabulaire similaire se compterait certainement par milliers de mots, bagage non négligeable pour tout apprenant qui aborde une L2. Naturellement, nous n'impliquons pas ici que les congénères et autres éléments de similarité deviennent les seuls moyens d'apprentissage du vocabulaire, mais bien un moyen, parmi d'autres, utile et extrêmement pertinent dans le cas de langues voisines. Pour Irujo (1986), les professeurs devraient profiter de cette tendance des apprenants à utiliser leur L1 dans la production et la compréhension d'expressions idiomatiques. Elle suggère, pour l'apprentissage en groupe de L1 homogène, des comparaisons formelles entre la L1 et la L2 pour enseigner quelles expressions peuvent être transférées et lesquelles pourraient causer de l'interférence, ou d'encourager les apprenants à faire eux-mêmes de telles comparaisons avec leur L1, en cas de groupe de L1 mixtes. Elle souligne par ailleurs la différence entre ce type d'enseignement à des fins de compréhension ou de production, puisque l'interférence sera plus omniprésente en production, et mentionne qu'il a été suggéré par Yorio (1980, cité dans Irujo, 1986), aux niveaux débutants et intermédiaires, d'utiliser ce type d'enseignement en compréhension/reconnaissance seulement. Globalement toutefois, on devrait selon Irujo (1986) enseigner aux apprenants comment utiliser le transfert positif et éviter l'interférence, et leur fournir beaucoup d'occasions de pratiquer les expressions idiomatiques en contexte, le contexte permettant souvent de prévenir le transfert négatif.

2.7.4 Recommandations pédagogiques

Nous passons ici en revue les autres recommandations prônées par les différents auteurs ou instances quant au recours à la L1 en classe. D'abord, la mise en évidence de l'*input* devrait être favorisée par l'enseignant qui fournit de l'*input* contrastif, ou contraste

des formes L1-L2 (*contrast dependant salience*), *input* défini au moyen d'une analyse contrastive préalable (Kupferberg, 1999; James, 1996). Cet enseignement contrastif devrait procéder des similitudes et traiter des différences plus tard (Poldauf, 1995, cité dans James, 1996). Nous croyons que cette recommandation est particulièrement pertinente dans le cas de LV.

Du côté européen, dans les instructions officielles (IO) du gouvernement français, on « [tolère] ponctuellement l'utilisation du français pour donner des explications d'ordre grammatical ou pour s'assurer d'une conceptualisation profitable » (IO d'anglais), ou encore « [favoriser] des comparaisons enrichissantes [...] afin de faire prendre conscience des rapprochements possibles » (IO d'espagnol) (Castellotti, 2001, p. 49). On voit ici l'importance accordée la L1 comme outil de réflexion métalinguistique. Au-delà de l'apport métalinguistique du travail comparatif, la perspective européenne paraît aussi octroyer au travail explicite de comparaison entre les langues un apport au niveau de la compétence : « [...] un tel travail débouche aussi sur une amélioration effective des compétences dans chacune des langues concernées [incluant la L1], à condition de ne pas le séparer du travail plus communicatif faisant intervenir une réelle pratique de la langue » (Castellotti, 2001, p. 82).

Pour Degache et Masperi (1998), la contrastivité dans l'enseignement de la compréhension en langue voisine est une nécessité et un atout qui n'a pas été suffisamment mis à profit. Ils conseillent notamment, dans une application didactique de cette contrastivité, de favoriser le questionnement métalinguistique au moyen d'exercices de compréhension de textes, de formuler les questions ou points de réflexion pertinents de façon explicite, et de fournir certaines informations métalinguistiques, puisqu'il est impensable que tous les apprenants découvrent toute la langue et son fonctionnement par eux-mêmes et de façon inductive. Masperi (1996) préconise une approche didactique qui mobilise les ressources cognitives de l'apprenant à plusieurs niveaux et encourage sa réflexion : asseoir la conscience de la proximité entre les deux langues, encourager la recherche de correspondances et systématiser par des pistes et jeux contrastifs d'exploration de familles de mots, de découvertes de passerelles, de décomposition, de glissements sémantiques, etc. Elle souligne

également l'importance de la prise de conscience par l'apprenant des processus de compréhension écrite et prétend que l'apprenant doit évaluer son cheminement cognitif et valider ses hypothèses; c'est par ce contrôle que la mise à profit de la proximité pourrait être réalisée avec succès. Plus tard, Carrasco et Masperi (2004, p. 143) avancent qu'il est essentiel de ne pas seulement encourager une confiance générale face à la transparence, mais d'inciter l'apprenant à « multiplier les indices de validation de l'interprétation des traits communs qu'il repère, dans un contexte textuel donné, entre langues voisines. » En d'autres mots, l'apprenant ne doit pas transférer aveuglément, mais se valider constamment, notamment en utilisant le contexte, recommandation qui rejoint la notion de transfert « stratégique » et en confirme le caractère conscient.

James (1996) suggère, à la lumière des orientations cognitives actuelles de l'enseignement, que d'attirer l'attention des apprenants sur les parallèles entre les deux langues et de leur enseigner comment effectuer des comparaisons et des transferts L1-L2 peut être profitable et motivant. Il recommande l'analyse contrastive, incluant des activités de traduction, comme outil à utiliser en classe. Il souligne de plus l'importance du côté métalinguistique de l'analyse contrastive, importance aussi mise en relief dans Trévis (1996), c'est-à-dire de tout le bagage de connaissances déclaratives, des croyances et perceptions de l'apprenant en rapport avec l'aspect enseigné. Pour James (1980), l'enseignement contrastif implique la présentation de formes L1-L2 transparentes en contexte. En rapport avec le contexte, certaines études donnent toutefois à penser que, au moins dans certains cas, il pourrait ne pas être profitable à l'acquisition du vocabulaire (Blachowicz et Fisher, 2001) ou même nuire au transfert positif (Horsella et Sindermann, 1983). Ces conclusions contradictoires quant à la valeur didactique de la contextualisation pointent vers l'opportunité d'une combinaison d'enseignement en contexte et décontextualisé.

En ce qui concerne « [...] des activités de rapprochements qui permettent aux apprenants de mettre en place les éléments d'interprétation et les appuis nécessaires pour la construction de passerelles interlinguistiques [...], Moore (1998, p. 310) souligne que « L'objectif est de mettre l'apprenant en situation de réduction de la distance subjective qu'il

construit entre son système et celui de la langue à laquelle il se trouve confronté [...] » Elle souligne ici l'importance que cette notion de distance langagière peut avoir en enseignement. Finalement, l'ensemble des recommandations dont nous avons discuté mettent en lumière la pertinence d'un enseignement de type explicite, conclusion à laquelle Baker et al. arrivent aussi : « *That is, some form of explicit instructions, either in specific word learning or of strategies for word learning, is generally more effective for these readers than incidental word learning from context or wide reading* » (cité dans Blachowicz et Fisher, 2001, p. 516).

De ce qui vient d'être dit dans cette section nous croyons que notre traitement expérimental devrait exposer l'apprenant à de l'*input* contrastif et idéalement, à de l'*input métalinguistique contrastif* (IMC), terme emprunté à Kupferberg (1999). L'*input* serait de type « contrastif » puisqu'il s'agirait de mettre en lumière les ressemblances entre les deux langues. Il serait nécessaire de contraster, ou mettre en parallèle, des aspects langagiers des deux langues pour en faire ressortir d'une façon linguistiquement objective les ressemblances et les correspondances systématiques, afin notamment d'attirer l'attention de l'apprenant sur celles-ci. Nous entendons par « métalinguistique » que l'apprenant sera forcé de réfléchir sur des aspects formels du langage en tant qu'objet, et qu'il sera amené à découvrir et à formuler des règles sur son fonctionnement systématique, et à développer des moyens d'utiliser stratégiquement ses connaissances antérieures, sa L1, pour favoriser son apprentissage. Cette façon de faire est « en ligne » avec la recommandation générale de Louise Dabène (1996b, p. 398, citant Hulstijn et de Graaff, 1994), qui conseille d'inciter l'apprenant à s'appuyer sur une proximité « conscientisée » : « Si les ressorts principaux de l'activité cognitive s'appuient principalement sur la langue maternelle, mais surtout [...] sur les représentations que s'en fait le sujet [et sur celles qu'il se fait de la L2], il importe dès lors de développer les réflexions contrastives dans cette perspective et de les articuler sur le savoir métalinguistique déjà intériorisé par les apprenants. La vision contrastive n'a de sens que si elle débouche sur un travail de conscientisation dont il semble admis par la plupart des chercheurs qu'il favorise l'apprentissage, et notamment celui de la compréhension. » Toutefois, Véronique (1990, p. 22) met en garde quant au fait que « La conceptualisation métalinguistique peut être refusée par certains apprenants comme une activité trop scolaire ou abstraite. »

L'input contrastif lexical et morphologique de notre recherche ne sera pas issu d'une analyse contrastive lexicale détaillée. En effet, l'idéal serait de travailler à partir d'une grammaire contrastive lexicale complète (Roos, 1991) qui, par exemple, illustrerait pour chaque congénère tous les sens, contextes et façons d'exprimer le concept dans l'autre langue. Toutefois, cette grammaire n'existe pas, et ces informations seraient de toute façon trop difficiles pour des apprenants de niveaux débutant. L'analyse contrastive dont il sera question dans cette étude est donc très « de base » : il s'agit de l'identification de congénères entre le français et l'espagnol, c'est-à-dire de mots dont la forme est identique, similaire ou à tout le moins reconnaissable entre les deux langues et qui partagent au moins un sens. Ce sens commun correspondrait idéalement au sens de base dans les deux langues.

Finalement, le recours didactique à la L1 en développement du vocabulaire en AL2 voisine débouche automatiquement sur le domaine des congénères et sur les correspondances morphologiques, dont il sera question plus spécifiquement dans la prochaine section.

2.8 L'utilisation des congénères en enseignement des L2

Au temps de l'analyse des erreurs et de l'apogée de l'analyse contrastive, l'accent était mis sur l'effet négatif des congénères, considérés comme source d'erreurs à cause des faux amis. Déjà en 1978, Kellerman soulignait que le transfert, ou les influences interlinguales, n'avaient pas que des effets négatifs : « *Firstly, transfer can be successful. [...] Perhaps it would not be a waste of time, for advanced learners at least, to stress the similarities as much as the differences* » (1978, p. 55). C'est cette optique qui est adoptée lorsqu'on utilise les congénères pour enseigner le vocabulaire ou comme « stratégie » de lecture. Cette section passe en revue ce que certaines études recommandent quant à l'enseignement des congénères et ce qu'elles en disent, et survole les façons employées pour enseigner à reconnaître les congénères.

D'abord, on pourrait critiquer un enseignement des congénères en argumentant que les mots ont plusieurs sens et que leur sens, en définitive, dépend du contexte, de la situation de communication. Toutefois, ce serait « omettre que les mots possèdent un sens de base,

sous-jacent à toutes leurs réalisations contextuelles, et que ce sens de base, s'il est reconnu par l'apprenant ou s'il lui est présenté directement par le professeur, constitue une clé pour l'élucidation du sens du contexte et du texte » (Tréville, 1993, p. 16). Bien qu'il n'y ait « pas de relation directe sur le plan lexical » qui soit parfaite (Roos, 1991), l'apprenant apprendra peu à peu, au fur et à mesure de son apprentissage, les nuances sémantiques des congénères et leurs différences d'utilisation selon le contexte (Lightbown et Libben, 1984). Banta (1981, p. 132) corrobore cette idée que les différences partielles de sens ne devraient pas déranger l'enseignement des congénères : « [...] *we quite regularly learn one meaning of a new word when we first encounter it, and add additional meanings later.* » Au niveau débutant, le sens de base général sera suffisant pour que l'apprenant émette des hypothèses et déduise du sens de ce qu'il lit. Hammer, sur qui Tréville a basé son étude et dont le but de l'approche sur les congénères était la compréhension écrite, abonde dans le même sens : « *The broad meaning may be grasped first; a realisation of the finer shades and differences of the cognate meaning may follow* » (1989, citée dans Granger, p. 47).

Pour Tréville (1996, p. 173), l'exploitation tôt dans le processus d'apprentissage des similitudes lexicales entre deux langues représente un outil-clé pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire et permettre aux apprenants d'aborder plus rapidement la lecture en L2. Elle confirme l'opinion de plusieurs chercheurs sur le sujet de la reconnaissance des ressemblances lexicales : « *Without explicit guidance, it seems that learners do not necessarily recognize and take advantage of cognate relationships between L1 and L2* (Harley, Hart & Lapkin, 1986; Lightbown & Liebben, 1984, cités dans Tréville 1996, p. 173). Granger (1993, p. 50) mentionne que « *several studies have shown that recognition of cognates cannot be taken for granted* » et que Frank Bata (1981) *expresses his astonishment at the student's inability to recognize the most obvious cognates.* » En effet, plusieurs études qui prônent un enseignement systématique des congénères ou du moins pointent vers leur utilité potentielle en enseignement des L2 attestent de la pertinence de notre problématique (Leblanc et Séguin, 1995; Lightbown et Liebben, 1984; Moss, 1992; Nagy et al., 1993; Theophanous, 2000; Tréville, 1993). Des auteurs ont démontré que les apprenants non seulement ne reconnaissent pas toujours les congénères, mais que certains apprenants semblaient aussi les éviter (Lightbown et Liebben, 1984; Moss, 1992). Par ailleurs, Moss

(1992) avance que plusieurs professeurs ne sont pas conscients que les similarités dans les congénères ne sont pas nécessairement remarquées par les étudiants et, en conséquence, n'attirent pas l'attention de ceux-ci sur les congénères.

Certains auteurs assignent aux congénères un rôle à la fois positif et négatif en apprentissage du vocabulaire d'une langue voisine (Carroll, 1992; Granger, 1993; Swan, 1997), mais la plupart admettent que les congénères devraient être abordés en classe. Par exemple, Swan (1997, p. 178-179) confirme que plus les apprenants sont conscients des similitudes et des différences entre leur L1 et leur L2, plus ils pourront adopter des stratégies appropriées et formuler des hypothèses réalistes à propos de la nature et des limites des correspondances interlinguales. Selon elle, dans le cas de langues voisines, il pourrait être utile d'inclure un enseignement systématique des congénères et de certaines règles morphologiques productives au programme d'enseignement. Granger (1993), qui met en garde contre une surutilisation des congénères, déconseille de baser l'enseignement du vocabulaire entièrement sur un livre traitant des congénères, entre autres parce que le nombre de faux amis serait plus élevé que certains le prétendent et que ceux-ci seraient la cause d'erreurs fossilisées dans les productions langagières, même à des niveaux avancés. Elle reconnaît toutefois leur potentiel didactique, surtout en compréhension, aux niveaux débutants, où l'information sur les congénères peut être assez générale. À des niveaux plus avancés, quand l'accent est mis sur la précision, l'information donnée en rapport avec les congénères devrait être plus précise, notamment concernant les nuances sémantiques et les contraintes syntaxiques et stylistiques des congénères (Granger, 1993).

Theophanous (2000), dans son excellente synthèse sur les facteurs influençant l'identification des congénères, conclut elle aussi que l'identification des congénères ne va pas de soi et qu'il est impératif de former les apprenants à reconnaître les similarités lexicales si on veut tirer profit didactiquement des congénères interlinguaux. Le profit à tirer d'une exploitation des congénères se situerait sur trois points : a) *linguistique*, i.e. si apprendre le vocabulaire signifie entre autres retenir les signifiants, les congénères apparaissent comme des cas privilégiés rendant la mémorisation plus aisée; b) *psychologique*, i.e. pour atténuer chez l'apprenant l'étrangeté de la L2 par la prise de conscience d'un fond lexical commun;

c) *pédagogique*, *i.e.* les congénères permettent, en figurant parmi les premiers mots à être enseignés, d'augmenter rapidement le vocabulaire et d'utiliser des textes authentiques en classe (Theophanous, 2000).

Selon de Groot et Keijzer (2000), si l'objectif d'un programme est de présenter le vocabulaire plus facile en premier, un grand nombre de congénères devraient y être inclus en début d'acquisition. Les avantages d'un tel plan résideraient dans la motivation accrue générée par les succès de l'apprenant qui acquiert rapidement beaucoup de mots et la base lexicale importante qui permet à l'apprenant des apprentissages individuels subséquents, par exemple par la lecture. Les auteurs soulignent toutefois que cette introduction massive de congénères en début d'acquisition pourrait n'être appropriée que pour des langues partageant un grand nombre de congénères. Ils conseillent finalement d'enseigner les congénères de façon contextualisée afin que l'apprenant puisse les utiliser dans le bon contexte et saisir les nuances de sens et d'emploi dans les deux langues.

Pour Jiménez, García et Pearson (1996), les apprenants moins performants ont besoin d'occasions d'apprentissage sur les similarités entre les systèmes linguistiques de leur L1 et de leur L2, et ces apprenants pourraient bénéficier d'un environnement scolaire les encourageant à tirer profit de leur L1. Ces auteurs en arrivent aux conclusions suivantes : 1) les similarités entre la L1 et la L2 ont avantage, pour tous les apprenants, à être rendues plus explicites; 2) les professeurs devraient considérer le mérite de focaliser l'attention de l'apprenant bilingue sur ces similarités; et 3) la stratégie de recherche de congénères présente des avantages indéniables pour l'apprentissage du vocabulaire.

Garrison (1990) conseille, afin d'améliorer « le processus d'absorption inconscient » des congénères et règles de correspondances morphologiques d'apprenants anglophones d'espagnol L2, un enseignement formel sur les congénères dont le but est de rendre les apprenants conscients des *patterns* de congénères et de comment s'en servir pour apprendre du vocabulaire. Il suggère, par exemple, de fournir une liste de congénères contenant des mots ayant les mêmes correspondances dans les suffixes, en demandant aux apprenants d'observer ces correspondances et de compléter avec des mots suivant le même modèle. Il

conseille également d'attirer l'attention des apprenants sur les faux amis, mais indique clairement que le message important est que l'apprenant comprenne qu'il existe des milliers de congénères et que, avec une connaissance de quelques-uns, on peut en déduire ou en deviner des centaines d'autres – ce qu'il appelle une *technique* ou un *guessing game*. Selon Garrison (1990), même si les règles de correspondance ne fonctionnent pas toujours, il vaut mieux profiter de ces milliers de mots que de passer son temps à apprendre les exceptions. Il mentionne aussi d'autres connaissances grammaticales liées aux congénères, par exemple le genre féminin des mots terminés en *-dad*, en *-ión* et en *-ía*. Ses recommandations rejoignent en partie certaines façons de faire et de traiter l'*input* contenues dans l'étude de Tréville (1993), que nous présenterons davantage dans la section suivante. Garrison (1990) discute aussi d'un aspect que nous considérons important : le fait que cette prise de conscience à propos de milliers de mots connus, en début d'acquisition, puisse donner confiance aux apprenants et leur permettre de comprendre et de produire davantage, c'est-à-dire de prendre plus de risques soit en devinant ou en inférant le sens de mots, soit en les utilisant, c'est-à-dire de communiquer davantage. Pour Garrison (1990), les professeurs devraient encourager les étudiants à deviner le plus possible à partir des congénères, même si cela peut causer des « erreurs », par exemple un apprenant qui utilise à tort *agricultista* au lieu de *agricultor*. En effet, même si le terme utilisé n'est pas exact, il serait probablement compris par un locuteur natif (échec quant à la précision, ou à l'exactitude linguistique, mais succès de communication) et une telle utilisation mérite du crédit puisqu'elle démontre que l'apprenant prend avantage des ressources linguistiques à sa disposition pour essayer de communiquer (Garrison, 1990, p. 510). Ces apprenants devraient être « récompensés » au lieu d'être « punis » pour avoir commis une faute normative : « *A good guess should always count for something in the game of cognates* » (Garrison, 1990, p. 511). Ces considérations, qui seront adressées dans notre étude, rejoignent aussi l'argument émis quant au besoin de mieux définir et préciser ce qu'on entend par transfert positif. En effet, l'exemple mentionné ci-dessus serait probablement considéré comme une interférence (transfert négatif) par plusieurs, alors qu'il y aurait probablement, dans l'utilisation de ce terme, un succès quant à la communication.

Banta (1981) conseille de présenter explicitement les correspondances entre deux LV ou d'attirer l'attention sur les correspondances dans les sons, surtout consonantiques en ce qui concerne l'anglais et l'allemand, et sur les correspondances morphologiques. Cette présentation devrait se faire à petites gouttes et être immédiatement suivie de pratique, par exemple au moyen d'observation de textes contenant des congénères. Il suggère qu'on pourrait aussi présenter certaines particularités des groupes de mots de même correspondance, par exemple la nature et le genre communs aux mots en -té. Il corrobore aussi l'idée de Garrison (1990) selon laquelle il convient d'encourager les étudiants à deviner : « *Intelligent guessing is to be encouraged* » (p. 134) et celle concernant la moindre importance de l'exactitude, du moins au début de l'enseignement sur les congénères : « *We are not even looking for linguistic precision [...] our immediate aim here is the swift increase of German vocabulary through observation of English cognates* » (p. 133).

Moss (1992) suggère de présenter des exercices sur les congénères, exercices structurés selon le type de différence entre les mots de la L1 et de la L2 et gradués selon la nature et la difficulté de la différence. Nous croyons que cette recommandation est difficile à mettre en pratique si l'on veut présenter les congénères dans des textes, et plus spécifiquement dans du matériel authentique, où le choix des congénères présents n'est pas contrôlable. Nous pensons plutôt qu'il faut d'abord attirer l'attention des apprenants sur les congénères pour qu'ils en remarquent le plus grand nombre possible et, ensuite, les amener à s'interroger et à réfléchir sur les congénères qu'ils ne sont pas arrivés à reconnaître et pourquoi. Ils pourront ainsi stratégiquement identifier le « type » de mots qui leur pose le plus de problèmes et y porter davantage attention. Ajoutons à cela que la lecture de textes offre aux apprenants davantage d'occasions de rencontrer des congénères que des exercices structuraux traditionnels (Lightbown et Libben, 1984).

LeBlanc et Séguin (1995), qui affirment que les avantages de l'emploi des congénères comme outils pédagogiques surpassent largement les inconvénients, proposent différentes activités pédagogiques : 1) fournir une règle et demander à l'apprenant de faire une liste de mots suivant la même règle, 2) faire réfléchir l'étudiant sur la formation des mots en lui fournissant des paires de congénères et en lui demandant de trouver la règle de

correspondance d'une langue à l'autre, 3) des exercices sur la forme probable des mots, par exemple fournir une paire de congénères et demander à l'étudiant de deviner la terminaison de mots similaires (si *doctor* fait *docteur*, que font *motor*, *actor* et *horror* en français?), 4) des exercices sur le sens probable des mots, notamment en devinant le sens des suffixes.

Clerc (1999) donnait des exemples de « passerelles » et expliquait leur fonctionnement aux étudiants, par exemple que la plupart des mots commençant par *ch-* en portugais commencent par *ll-* en espagnol. Ces *passerelles* d'une langue à l'autre sont aussi mentionnées dans divers textes (Moore, 1998) et équivalent à ce que nous appelons *correspondances* (morphologiques ou autres). Quant à Robert (1998), il suggère de faire profiter des congénères les apprenants débutants et de les aborder en compréhension au moyen de textes dont les segments L1-L2 sont traduits et comparés. Cet auteur affirme que l'apprentissage d'une langue voisine est très différent de celui d'une langue éloignée, ce qui résulte en deux types d'apprenants et d'enseignants. Il va même jusqu'à recommander deux types d'enseignement (p. 42) différents pour chacune des situations.

Finalement, beaucoup d'étudiants à qui on a transmis la « hantise des faux amis » ne tirent pas profit des ressemblances lexicales (Dabène, 1996b). Pourtant selon Dabène (1995, p. 108) « on a pu répertorier, par exemple, que 141 faux amis entre l'espagnol et le français si l'on en croit une méthode récente ». Il existe assurément un nombre plus grand de congénères partiels et, surtout, de différences de sens et d'utilisation selon le contexte, mais cette citation illustre tout de même la petite proportion de faux amis par rapport aux congénères utiles. Granger (1996) conseille la production de dictionnaire de faux amis afin d'aider les apprenants à diminuer les erreurs venant de leur L1, qui selon elles seraient nombreuses à fossiliser.

En résumé il semblerait, de la discussion contenue dans les deux sections qui se terminent ici, qu'un enseignement d'une stratégie de transfert morpho-lexical au moyen des congénères (ou du matériel didactique bâti à cet effet) doive idéalement contenir différents éléments : une exposition à beaucoup d'*input* contrastif, des occasions d'induire les règles de fonctionnement de ces parallèles entre les deux langues à partir de l'observation (Tréville,

1993, p. 78), des occasions de réflexion sur ce fonctionnement, une focalisation de l'attention de l'apprenant sur ces parallèles encouragée par le traitement, des occasions de pratique et de systématisation de ces règles qui doivent être rendues explicites par le traitement, une récompense aux apprenants pour cette utilisation stratégique, même si pas complètement exacte, etc. Finalement, certains points abordés précédemment fournissent aussi des pistes quant à l'élaboration d'un enseignement sur les congénères et aux potentiels outils d'évaluation de cet enseignement. D'abord, les objectifs globaux d'un enseignement sur les congénères sont de « [...] rendre explicites les similarités lexicales aux apprenants qui spontanément ne les remarquent pas et [...] rendre plus efficace la tendance naturelle chez l'apprenant qui consiste à rapprocher la L1 à (*sic*) la L2 sur le plan lexical afin de deviner le sens des mots » (Theophanous, 2000, p. 94). Ensuite, le repérage des mots similaires en L1 et en L2 procède nécessairement d'une analyse contrastive (Tréville, 1993). Par ailleurs, la difficulté dans le transfert des morphèmes liés justifie le besoin d'intervention pédagogique pour favoriser ce genre de transfert quand les langues ont des traits morphologiques comparables (Tréville, 1993, p. 34). De plus, la différence dans le transfert des lexèmes et des morphèmes (Feldman, 1991; Hancin-Bhatt et Nagy, 1994; Osburne et Mulling, 2001) pointe vers la pertinence d'évaluer ces deux éléments séparément.

2.9 Choix et présentation de l'étude de référence

Nous avons discuté des connaissances provenant des études sur les langues voisines et expliqué les principaux concepts s'y rapportant, en examinant tour à tour les dimensions de l'acquisition et de l'enseignement d'une LV. Notre examen de la question nous a permis de mettre en lumière différents facteurs pouvant faire obstacle à l'optimisation des liens de parenté. Nous résumons, dans le tableau ci-dessous, les principaux obstacles que nous croyons manipulables dans un traitement expérimental. Ces obstacles pointent logiquement vers certaines recommandations à suivre si l'on veut tirer profit de ces liens L1-L2. Nous voudrions donc utiliser ces facteurs de façon à ce que notre traitement contienne des moyens de vaincre ces obstacles et, d'une façon générale, « éliminer » certaines des causes de notre problématique mentionnées précédemment, notamment en jouant sur la perception de la distance, en élevant la conscience, la connaissance et la compréhension des apprenants

hispanophones relativement aux ressemblances linguistiques et aux correspondances lexicales et morphologiques systématiques entre les deux langues, et en leur enseignant des stratégies qui leur permettront de se servir de leur L1 comme levier dans l'apprentissage de leur L2, en vocabulaire et en compréhension du sens général d'un texte. Le tableau 2.1 résume les obstacles à l'optimisation des liens de parenté dans l'acquisition d'une langue voisine, ainsi que les causes de ces obstacles, et des pistes de solutions découlant du cadre conceptuel de cette recherche. Le premier point relevant des caractéristiques de l'apprenant concerne la stratégie d'attention sélective, alors que les trois autres ont rapport avec celle du transfert.

Tableau 2.1
Optimisation des liens de parenté

| <i>Caractéristiques de l'apprenant</i> | | |
|---|---|--|
| OBSTACLE | CAUSÉ PAR | SOLUTIONS POTENTIELLES |
| Manque de prise de conscience des ressemblances | L'apprenant ne porte pas attention, ne remarque pas consciemment les similitudes entre les deux langues | Favoriser une prise de conscience et la découverte des règles de correspondance par l'observation et la mise en évidence d' <i>input</i> approprié |
| Manque de prise de conscience des ressemblances | La perception d'une distance linguistique trop élevée ou la méfiance envers la proximité | Diminuer la distance linguistique perçue entre les deux langues |
| Rejet du lien de proximité | L'aspect langagier est perçu comme « non transférable » | Faire observer l'aspect langagier de façon à ce que l'apprenant comprenne sa « transférabilité » (potentiel et limite de transfert) |
| Rejet du lien de proximité | Contrastivité mal effectuée par l'apprenant ou représentation erronée | Présenter assez d' <i>input</i> contrastif pertinent pour que l'apprenant en arrive à corriger ses représentations, par exemple sur le potentiel de transfert des morphèmes liés |
| <i>Caractéristiques de la situation d'apprentissage</i> | | |
| CONTEXTE | CONSÉQUENCE | SOLUTIONS POTENTIELLES |
| Groupes d'apprenants de L1 mixtes | Difficile de mettre en évidence toutes les L1 des apprenants ou d'en cibler certaines | Offrir un contexte où tous les apprenants ont la même L1 ou développer du matériel pouvant être utilisé de façon individuelle par l'apprenant |
| Approches naturelles ou communicative « pure » | Pas d'accent sur la L1, peu d'accent sur la forme | Focalisation sur la L1 comme levier, mise en évidence des aspects formels communs aux deux langues |

Nous avons choisi de reprendre en partie l'étude doctorale de Marie-Claude Tréville (1993) parce qu'elle contenait un ensemble pédagogique nous permettant d'appliquer les solutions énumérées ci-haut. En effet, le traitement expérimental de cette étude fournissait un excellent cadre pour l'application adéquate d'un enseignement d'une stratégie d'attention sélective et de transfert morpho-lexical, tout en respectant les recommandations mises en lumière dans les sections précédentes. L'ensemble pédagogique de Tréville (1993) non seulement ressemblait de très près à ce que nous aurions voulu « inventer » nous-même comme matériel expérimental sur l'enseignement des congénères et relations morphologiques, mais présentait de plus l'avantage appréciable d'une faisabilité démontrée et d'instruments de mesure validés. Nous présenterons ici certains aspects de l'étude de Tréville (1993), alors que d'autres, en particulier les détails quant au traitement expérimental et aux instruments de mesure, seront couverts dans le chapitre *Méthode*.

2.9.1 Tréville (1993) : description générale

Dans notre étude, nous nous proposons de reprendre partiellement l'étude de Tréville (1993), en l'adaptant à un échantillon d'apprenants hispanophones. Ainsi, nous combinerons un contexte théorique se rapprochant davantage des études européennes, puisque notre étude concerne des langues romanes voisines, avec une méthode un peu plus nord-américaine, celle de l'utilisation didactique des congénères.

L'étude de référence a comme perspective l'enseignement du FL2 aux adultes anglophones du Canada. Tréville (1993) positionne son travail dans un cadre cognitif avec un but communicatif. Ce cadre reconnaît notamment que les habiletés réceptives précéderaient les habiletés productives, avec la reconnaissance à l'écrit en premier lieu. Elle mentionne que son traitement vise bien à enseigner des stratégies, processus contrôlés conscients, puisque celles-ci ne sont pas utilisées naturellement par tous les apprenants. Par contre, elle prétend aussi que l'information transmise par les congénères se traite au niveau automatisé très tôt dans l'apprentissage, ce qui constitue selon nous une contradiction avec ce qui vient d'être mentionné.

Tréville (1993) a utilisé un traitement composé d'un enseignement systématique sur les congénères et les correspondances morphologiques entre le français et l'anglais. Pour ses groupes expérimentaux et témoin, elle a utilisé six groupes d'étudiants respectivement (au total 105 et 104 participants), tous apprenants de FL2 universitaires de L1 anglaise (ou parlant très bien anglais). Le traitement, qui sera davantage expliqué dans le chapitre suivant, contenait 7 leçons de une heure (une leçon par semaine), toutes introduites par un texte et construites selon plus ou moins la même séquence de tâches, à l'exception de la leçon d'introduction, qui présentait différents concepts de l'étude. Nous ne soulignerons ici que certains liens entre le traitement et l'enseignement de la stratégie d'attention sélective et de transfert morpo-lexical.

D'abord, dans la section A des leçons, les participants effectuent une lecture globale d'un texte tout en soulignant les congénères. Dans la deuxième section (B), ils sont encouragés à deviner le sens du texte, notamment en se servant des congénères observés et en répondant à des questions de compréhension de texte. Dans la troisième section (C), ils doivent grouper les congénères observés par correspondance morphologique et en faire la liste. Dans ces activités, le participant doit donc porter une attention sélective aux congénères et aux règles de correspondances, qu'il est amené à découvrir par lui-même. Ensuite, toujours dans la section C, le participant réalise plusieurs autres tâches de pratique et de systématisation des règles morphologiques. Dans la section D, le participant pratique l'utilisation des congénères dans des tâches davantage contextualisées, afin de découvrir les petites différences sémantiques. Cette section contient également un traitement des faux amis. Ces activités visent à systématiser le transfert des congénères lexèmes et des correspondances morphologiques dans différents contextes linguistiques. Les congénères des textes constituent la base de l'*input* contrastif, et la pratique des règles de correspondances se fait aussi d'une façon contrastive (partie C), à savoir que le participant, après avoir identifié la règle en question, doit déduire les mots de l'autre langue qui se forment au moyen de la même règle. Ces activités encouragent l'application de la stratégie de transfert, notamment en traitant des faux amis, ces occasions où le transfert ne fonctionne pas. Enfin, certaines tâches ciblent davantage selon nous les connaissances grammaticales, ou métalinguistiques (voir définition en 2.9.2), par exemple en rapport avec la nature des mots. En ce qui concerne l'aspect

stratégique de l'ensemble pédagogique, Tréville (1996, p. 181) mentionne que « *In sum, this instructional program present both a set of process (or strategies) and a small amount of linguistic content [...]* ». Tréville (1993, p. 121) spécifie que les comportements évalués dans son principal instrument de mesure, tels que la reconnaissance des congénères, « sont aussi des stratégies d'apprentissage, des processus de développement du vocabulaire réceptif qui, on peut l'espérer, sont susceptibles d'être transférés à d'autres situations d'échanges linguistiques. »

L'instrument de mesure principal de Tréville (1993) est le Test d'aptitude à la reconnaissance des congénères écrits et à leur emploi pour l'expansion de vocabulaire (TARCE). Les résultats globaux obtenus au TARCE donnent à penser qu'un tel enseignement contribuerait en effet au développement du vocabulaire réceptif d'une façon positive. Ces résultats seront davantage discutés et analysés dans les chapitres suivants. Fait important, le traitement expérimental de cette étude n'a pas nui à la performance générale des participants des groupes expérimentaux, qui ont aussi bien réussi aux examens du cours régulier que les participants des groupes témoin, même si le traitement leur avait enlevé 16 % du temps total de leur cours régulier. Dans une étape de préexpérimentation, Tréville (1993) a observé que plus le niveau de l'apprenant en L2 était faible, plus il semblait tirer profit du programme d'enseignement des congénères. Toutefois, elle n'a pas obtenu de différence significative dans les résultats de son expérimentation entre les apprenants classés « vrais débutants » et ceux classés « faux débutants ». Par ailleurs, un aspect des résultats important selon nous est que le traitement de Tréville aurait eu un impact psychologique important aux yeux des sujets, notamment en leur donnant une meilleure assurance en lecture.

Nous croyons que le matériel expérimental de Tréville (1993) représente bien l'enseignement d'une stratégie de transfert tel que cet enseignement a été entendu dans notre étude. Nous suggérerons toutefois certains changements et ajouts par rapport à l'étude de référence. Nous mentionnons ici ceux qui auront un impact particulièrement important dans notre propre étude. D'abord, comme le suggère Norris et Ortega (2000), les études devraient, dans la mesure du possible, tenter de prendre une mesure *différée* de l'effet de leur traitement afin de mesurer la permanence de cet effet dans le temps. Or, le traitement de Tréville (1993)

ne contenait pas de posttest différé, bien que les participants aient été testés une semaine après la dernière leçon. Une critique pourrait aussi être apportée en rapport avec le fait que le groupe expérimental ait eu l'occasion de pratiquer toutes les tâches du TARCE lors du traitement, et donc que les résultats soient potentiellement attribuables à cette pratique et applicables seulement dans ces tâches et non dans d'autres tâches ou contextes linguistiques. En rapport avec cette éventualité et aussi avec les recommandations pédagogiques dans l'enseignement des stratégies quant au transfert de celles-ci dans d'autres tâches, nous croyons qu'il aurait été opportun de tester les deux groupes avec des tâches qui n'avaient pas été pratiquées lors du traitement. Dans la même ligne de pensée, le vocabulaire contenu dans le TARCE provenait majoritairement des textes des leçons, et donc avait été couvert dans le traitement expérimental et dans le traitement témoin, bien qu'ici de façon beaucoup plus implicite. Nous jugeons donc qu'il est aussi important de tester l'application de la stratégie enseignée lorsqu'il s'agit de nouveaux mots et non seulement lorsqu'il s'agit de vocabulaire présenté dans les leçons du traitement. Finalement, l'étude de référence a vérifié certaines variables « biographiques », comme les autres langues connues du participant, mais Tréville (1993) admet que les habiletés mesurées pourraient dépendre davantage des variables propres aux individus en tant qu'apprenants, en mentionnant parmi celles-ci le style cognitif. Elle avance par ailleurs que le 7 % des participants n'ayant pas senti que le programme avait été utile n'avaient pas perçu d'adéquation entre le traitement et leur propre style d'apprentissage. Ces dernières considérations, en plus de celles élaborées à la section 2.6, viennent justifier l'emploi d'un instrument de mesure du style d'apprentissage.

2.9.2 Tréville (1993) : connaissances développées

Tréville (1996) conclut que le développement de la compétence lexicale attribuable au traitement expérimental se situerait au niveau du mot (et non du texte) et sous forme de connaissances métalinguistiques. Ses résultats en compréhension de texte indiquent que l'utilisation des congénères pour inférer le sens d'un texte semble être une stratégie développée par les apprenants indépendamment du traitement. Nous croyons ici qu'un raffinement et une précision s'imposent. En ce qui concerne la connaissance métalinguistique, il s'agit principalement des sections C et D du test. Précisons que cette connaissance (*metalinguistic knowledge*) est définie dans O'Maley et Chamot (1990, p. 121, citant Ryan,

1975) comme : « *the ability to reflect on the forms and structures of a language independently from its informational or social functions* ». Lightbown et Spada (2000, p. 177) la définissent ainsi (*metalinguistic awareness*) : « *The ability to treat language as an object, for example being able to define a word, or to say what sounds make up that word.* » Ces connaissances métalinguistiques sont habituellement considérées comme des savoirs, connaissances déclaratives et connaissances explicites (Germain et Netten, 2004).

Ensuite, un raffinement est nécessaire concernant ce « au niveau du mot ». En effet, notre cadre conceptuel a démontré la pertinence de séparer le transfert du lexème de celui des affixes, puisque ces transferts ne semblent pas opérer de la même façon (voir section 2.5.2). Par ailleurs, le transfert du lexème et celui du morphème relèveraient de deux niveaux de compétence différents dont la contribution n'est pas la même : le transfert soit par la reconnaissance ou l'utilisation de la racine de base du mot (lexème), transfert qui permet très probablement la communication, et le transfert du suffixe, c'est-à-dire le choix du suffixe correspondant à la bonne nature du mot et l'exactitude dans l'orthographe. Or, les analyses de Tréville (1993) ne permettent pas de différencier d'où proviennent les gains des sujets expérimentaux. En conséquence, nous croyons justifiée l'utilisation de deux critères de correction, comme les critères *strict* et *lenient* appliqués dans l'étude de Hancin-Bhatt et Nagy (1994).

2.9.3 Tréville (1993) : habiletés testées

Nous avons déjà discuté de l'effet variable de la L1 en compréhension et en production langagières. L'objectif principal de la recherche de Tréville (1993, p. 54) était « d'examiner la contribution des congénères dans le développement du vocabulaire *réceptif* [notre mise en évidence]. » Toutefois, nous croyons que les activités didactiques du traitement ne relèvent pas uniquement des habiletés de compréhension. Les activités pratiquées dans le traitement, qui ont leur parallèle dans les différentes sections du TARCE (Test d'aptitude à la reconnaissance des congénères écrits et à leur emploi pour l'expansion du vocabulaire), principal instrument de mesure de l'étude de référence, concernent selon nous à la fois des habiletés de compréhension et de production, ainsi que des « connaissances plus métalinguistiques », par exemple l'identification de la catégorie grammaticale d'un mot.

Nous présentons ici les différentes sections du TARCE et les habiletés qui, selon nous, y sont testées. Nous incluons aussi dans notre tableau la caractéristique de contextualisation de chaque section, c'est-à-dire si les congénères sont présentés de façon décontextualisée (mot seulement), à l'intérieur de phrases courtes ou dans un texte complet.

Tableau 2.2
Habilités en cause dans le TARCE

| Section | Description de la section | Nature de la tâche | Contextualisation |
|---------|---|--|-----------------------------|
| A | Reconnaissance de congénères français; le mot français est donné, le participant écrit le mot espagnol correspondant | Tâche de reconnaissance | Décontextualisé |
| B | Production du lexème congénère et utilisation des règles de correspondance pour donner le mot français à partir du mot espagnol | Tâche de production | Décontextualisé |
| C2* | Identification des catégories grammaticales de mots français | Tâche métalinguistique | Décontextualisé |
| D2* | Identification des catégories grammaticales de mots français | Tâche métalinguistique | Phrases courtes |
| E | Dérivation (nom, adjectif et adverbe; un ou deux des trois est fourni) à partir de congénères français | Tâche de production / métalinguistique | Décontextualisé |
| F | Compréhension d'un texte contenant un grand nombre de congénères | Tâche communicative de reconnaissance | En contexte (texte complet) |
| G | Insertion de congénères (fournis) dans des phrases lacunaires | Tâche de reconnaissance | Phrases courtes |

* Le TARCE de Tréville (1993) contenait des sections similaires (C1, D1), mais qui s'appliquaient à des mots anglais.

D'ailleurs, dans son analyse des résultats statistiques significatifs de la section B, Tréville (1993, p. 105) avance l'explication suivante : « [...] on peut penser qu'il y a eu apprentissage grâce au programme et que les sujets ont développé une habileté de *production* [notre mise en évidence] par laquelle ils exercent une transformation d'éléments lexicaux de L1 en éléments lexicaux de L2 ». Dans ses conclusions, Tréville (1993) note par ailleurs sa conscience quant aux préoccupations légitimes d'interférence de la L1 en production et, surtout, en traduction, mais que cette préoccupation n'a pas été retenue puisque ses participants n'en étaient pas au stade de la production langagière. Elle reconnaît toutefois, en remarque finale, que « la contribution des congénères ne s'exerce pas qu'au niveau de la reconnaissance réceptive de la langue. » La contribution aux habiletés d'expression, tant redoutée et jugée comme négative, demeurerait à être évaluée empiriquement (Tréville, 1993).

2.10 Questions de recherche

Cette recherche découlait d'abord de notre perspective personnelle quant au rôle positif de la L1 dans l'AL2. Appuyée par notre cadre conceptuel et circonscrite à des aspects langagiers spécifiques, le vocabulaire et la morphologie, à un niveau de compétence particulier, ainsi qu'à un public et à un environnement précis, cette perspective nous amène formuler la question de recherche générale suivante : *Des apprenants débutants de FL2 hispanophones bénéficient-ils de l'enseignement d'une stratégie d'attention sélective et de transfert morpho-lexical? Plus spécifiquement, un tel enseignement contribue-t-il au développement du vocabulaire réceptif de ces apprenants?* Cette question nous permet de préciser l'objectif de notre recherche, énoncé en des termes plus généraux en 1.4. Cet objectif consiste plus spécifiquement à *examiner l'effet de l'enseignement d'une stratégie d'attention sélective et de transfert morpho-lexical sur le développement du vocabulaire réceptif d'apprenants débutants de FL2 hispanophones adultes.* L'hypothèse générale répondant à notre question de recherche de départ est la suivante : l'enseignement d'une stratégie d'attention et de transfert morpho-lexical contribue positivement au développement du vocabulaire réceptif des hispanophones dans les débuts de l'acquisition.

Par ailleurs, différentes considérations abordées dans notre cadre conceptuel nous amènent maintenant à scinder notre question de recherche générale en sous-questions spécifiques afin de pouvoir effectuer une analyse plus raffinée et détaillée. Nous présentons ici ces sous-questions de recherche :

- 1) Nos résultats nous permettent-ils de conclure au rôle positif de l'enseignement des congénères sur le développement du vocabulaire réceptif d'apprenants de FL2 hispanophones débutants adultes, tel que mesuré principalement de la même façon que dans l'étude de référence?
- 2) Quels aspects linguistiques (lexèmes, morphèmes) ont été davantage affectés par l'enseignement des congénères?
- 3) Le traitement expérimental a-t-il mené les participants au développement de la stratégie d'attention sélective et de transfert morpho-lexical, tel que mesuré par les résultats obtenus lorsque les mots testés n'avaient pas été préalablement présentés lors de l'enseignement sur les congénères?
- 4) Le traitement expérimental a-t-il mené les participants au transfert de la stratégie dans de nouveaux contextes, tel que mesuré par les résultats obtenus dans de nouvelles tâches que les participants n'avaient pas pratiquées lors de l'enseignement sur les congénères?
- 5) Les effets du traitement, le cas échéant, sont-ils permanents dans le temps, tel qu'évalués par une mesure prise deux semaines après la fin de l'expérimentation?
- 6) Certaines caractéristiques personnelles sont-elles reliées à la performance initiale des participants et à leurs résultats subséquents?

Le prochain chapitre fournira, entre autres, les détails de l'expérimentation et des instruments de mesure qui serviront à répondre à ces questions de recherche. Le chapitre quatre présentera les résultats que nous avons obtenus à nos instruments de mesure. Les différentes sections du chapitre cinq tenteront chacune de répondre de façon précise à nos sous-questions de recherche en analysant ces résultats.

CHAPITRE III

MÉTHODE

Nous exposerons en détail, dans ce qui suit, les principaux éléments de notre méthode, c'est-à-dire l'opérationnalisation de notre question de recherche (3.1), le devis d'expérience (3.2), les variables (3.3), les participants (3.4), les traitements – expérimental et témoin – (3.5), les instruments de mesure (3.6), le déroulement de notre expérimentation (3.7) ainsi que le dépouillement (3.8) et l'analyse des données (3.9). Nous concluons par un résumé des principales différences méthodologiques entre notre étude et Tréville (1993).

3.1 Opérationnalisation de la question de recherche

Rappelons ici notre question de recherche de départ : « Des apprenants débutants de FL2 hispanophones bénéficient-ils de l'enseignement d'une stratégie d'attention sélective et de transfert morpho-lexical? Plus spécifiquement, un tel enseignement contribue-t-il au développement du vocabulaire réceptif de ces apprenants? » Dans notre recherche, « l'enseignement d'une stratégie d'attention sélective et de transfert morpho-lexical » est rendu empirique au moyen d'un traitement expérimental composé d'un enseignement sur les congénères, basé sur Tréville (1993). Nous avons décidé de séparer l'acquisition, c'est à dire la partie « développement du vocabulaire réceptif » de la question en deux parties : acquisition (ou développement) de la stratégie et acquisition du vocabulaire présenté dans les leçons. En effet, nous tenions à faire une différence entre l'acquisition du vocabulaire auquel les participants avaient été exposés dans les leçons et l'acquisition d'une stratégie d'attention sélective et de transfert morpho-lexical applicable aussi à de nouveaux mots et dans des contextes, ou demandes langagières, différents. En ce qui a trait à l'opérationnalisation, nous

marquerons ces différences par les résultats aux différentes sections du TARCE (Test d'aptitude à la reconnaissance des congénères écrits et à leur emploi pour l'expansion du vocabulaire) et grâce à l'ajout, par rapport à l'étude de référence, du Test de vocabulaire, instrument que nous décrirons en détail dans la section 3.6. Le tableau 3.1 résume notre construit de recherche en termes d'enseignement et d'acquisition, aux niveaux théorique et empirique.

3.2 Devis d'expérience

Notre expérimentation est composée d'un prétest, d'un traitement expérimental, d'un posttest immédiat et d'un posttest différé. Le traitement consiste en un enseignement visant les congénères pour le groupe expérimental et un enseignement de type communicatif pour le groupe témoin. Le tableau 3.2 résume les différents éléments de notre devis d'expérience ainsi que les principaux instruments de mesure et les groupes dans lesquels ils ont été utilisés.

Tableau 3.1
Construit de recherche

| Niveau | Enseignement | Acquisition |
|---|---|--|
| Théorique : Concepts de la question de recherche | Enseignement d'une stratégie d'attention sélective et de transfert morpho-lexical | Développement du vocabulaire réceptif |
| Empirique : Traitement et instruments de mesure | Traitement composé d'un enseignement sur les congénères, basé sur Tréville (1993) | Divisé en développement de la stratégie et acquisition du vocabulaire couvert dans les leçons; mesuré par les résultats au TARCE et au Test de vocabulaire |

Tableau 3.2
Devis d'expérience

| Éléments / Groupes | Prétest | Expérimentation | Posttest immédiat | Posttest différé |
|-----------------------------------|--|---|---------------------------------------|-------------------|
| Expériental (hispanophones) | TARCE original Test de vocabulaire TARCE modifié | Enseignement sur les congénères | TARCE original Test de vocabulaire | TARCE modifié |
| Témoin (hispanophones) | TARCE original Test de vocabulaire TARCE modifié | Activités de compréhension des textes du TARCE original + autres activités communicatives | TARCE original Test de vocabulaire | TARCE modifié |
| Témoin (participants d'autres L1) | Test lacunaire et autres activités | Activités de compréhension des textes du TARCE original + autres activités communicatives | Test lacunaire | s.o. ¹ |

¹ s.o. : sans objet, seuls les participants hispanophones ayant participé à cette étape.

Nous nous sommes servie d'autres instruments de mesure (voir section 3.6), mais nous ne les mentionnons pas dans cette section à des fins de simplification.

3.3 Variables

Notre variable indépendante correspond à l'enseignement de la stratégie, c'est-à-dire à notre traitement expérimental. La variable dépendante est le développement du vocabulaire réceptif, que nous avons séparé en développement de la stratégie et acquisition du vocabulaire couvert lors du traitement, tel qu'opérationalisé par nos principaux instruments de mesure. Nos variables indépendante et dépendante se subdivisent de la façon suivante : groupe et temps pour la première, résultats aux sept sections du TARCE et au Test de vocabulaire pour la deuxième. Le tableau 3.3 illustre les principales variables de notre recherche, dont l'analyse nous permettra de répondre aux sous-questions de recherche 1 à 4. Nous répondrons à la sous-question 5 avec les résultats du TARCE modifié et à la question 6

au moyen des résultats obtenus à d'autres instruments de mesure, résultats que nous qualifions de variables dépendantes « secondaires ». Ces variables ont trait aux styles de personnalité, à l'utilisation préalable des stratégies en cause dans cette étude et aux autres données individuelles telles l'âge et la scolarité.

3.4 Participants

Les apprenants ciblés dans le cadre de ce mémoire sont des adultes dont la L1 est l'espagnol. Ils possèdent un niveau de compétence situé entre débutant et intermédiaire faible (niveau 1 à 3 d'un programme de six niveaux de 2 mois). Nous avons hésité à travailler avec des apprenants de niveau « pur débutant » par peur de devoir passer trop de temps, lors de l'expérimentation, à expliquer des aspects langagiers ne concernant pas directement les congénères, par exemple expliquer ce qu'est un adjectif ou prendre beaucoup de temps pour faire comprendre les consignes des exercices. Les niveaux débutants du centre où nous avons effectué notre cueillette de données (désormais le Centre) étant « identifiés » par *fort* ou *faible*, nous avons demandé de travailler avec les niveaux 1 plus forts. Toutefois, comme il y a eu moins d'étudiants hispanophones que prévu durant la session de notre expérimentation, nous avons pris les deux niveaux 1 qui étaient disponibles.

Tableau 3.3

Principales variables

| Variable | Description | Divisions |
|--------------|---------------------------------|--|
| Indépendante | Traitement | 1) Groupe (expérimental ou témoin) 2) Temps (prétest ou posttest) |
| Dépendante | Résultats au TARCE | Sept sections du TARCE et résultat global |
| Dépendante | Résultat au Test de vocabulaire | Trois sections et résultat global |

Par ailleurs, nous voulions le plus possible que nos paramètres soient conformes à ceux de Tréville (1993), dont les participants étaient débutants et faux débutants. Nos participants provenaient d'un Centre de francisation faisant partie d'une commission scolaire prodiguant l'enseignement du FL2 aux adultes, où le programme d'études utilisé est « *Français Langue Seconde* », 1994, du Ministère de l'éducation du Québec, programme d'enseignement suivant la méthode communicative (par exemple, les cahiers ne contiennent pratiquement pas d'explications grammaticales, surtout ceux des premiers niveaux). Les étudiants du Centre suivaient des cours à temps plein, à raison de 4 ou 6 heures par jour (4 heures le matin et 2 heures l'après-midi), soit 20 ou 30 heures par semaine. Nous avons obtenu de faire notre expérimentation dans les groupes de l'après-midi, qui ont comme caractéristique d'offrir aux étudiants devant suivre un programme de 30 heures des activités pratiques de nature plus communicative et moins exigeantes cognitivement, puisque les étudiants sont plus fatigués en après-midi, ayant déjà eu 4 heures de cours le matin. Les professeurs du matin, chargés de respecter l'enseignement d'un certain contenu, n'ont pas voulu participer. Les groupes du Centre sont composés en moyenne de 15 à 25 apprenants, dont environ les 2/3 sont habituellement des hispanophones, proportion qui s'est révélée moindre (environ 40 %) la session où nous avons fait notre expérimentation.

Finalement, le milieu de l'éducation aux adultes offre un environnement pédagogique plutôt « souple » par rapport au milieu universitaire : les apprenants peuvent joindre le programme ou le laisser assez facilement, les documents à fournir et les règlements à respecter sont moins complexes, la présence est moins réglementée, les travaux et les examens sont moins nombreux, chaque niveau ne dure que deux mois, etc. Les participants du groupe témoin ont les mêmes caractéristiques. Cependant, plusieurs d'entre eux n'ont pas l'espagnol comme L1. En effet, comme les participants proviennent de groupes de L1 mixtes et que notre traitement demande l'espagnol comme L1, les participants d'autres L1 se retrouvaient par défaut dans le groupe témoin. Le prétest a servi, entre autres, à nous assurer que les hispanophones du groupe témoin étaient « équivalents » en compétence à ceux du groupe expérimental.

Notre étude comptait 34 participants (15 dans le groupe expérimental et 19 dans le groupe témoin), mais les compilations statistiques des données individuelles se sont faites sur 33 participants, une participante du groupe témoin ayant refusé de répondre à ce questionnaire. Les liens statistiques entre les données individuelles et les résultats obtenus au TARCE sont présentés dans le détail à la section 4.6.1. Mentionnons ici que les participants de notre étude habitent au Québec depuis 3 ans en moyenne, mais n'étudient le français que depuis un peu plus de trois mois. La moyenne d'âge est de presque 38 ans et le nombre d'années de scolarité de 12 ans. Les participants ont affirmé assez bien connaître la grammaire espagnole, avec un résultat de 3,7 sur un maximum possible de 5. Ils proviennent de neuf pays différents de l'Amérique latine, avec une majorité de Colombiens (11), Mexicains (7) et Péruviens (5), et 13 d'entre eux affirment connaître une autre langue (presque exclusivement l'anglais). Par ailleurs, la proportion d'hommes était de 35 % et celle des femmes était de 65 %.

3.5 Traitements expérimental et témoin

Nous avons déjà expliqué, dans le chapitre précédent, le choix de l'étude de référence et comment celle-ci était adéquate pour représenter l'enseignement d'une stratégie d'attention sélective et de transfert. Nous présentons dans cette section les différents éléments liés à notre traitement expérimental, c'est-à-dire principalement le matériel expérimental qui a été bâti pour notre groupe expérimental et qui compose l'essentiel de cet « enseignement d'une stratégie d'attention sélective et de transfert morpho-lexical », le reste venant directement de l'enseignement et des explications prodigués par la responsable de l'expérimentation. Nous décrirons donc en détail la composition de ce matériel que nous avons adapté de Tréville (1993) et la méthode que nous nous sommes donnée pour effectuer ce travail d'adaptation de l'anglais à l'espagnol. Nous décrivons aussi brièvement le traitement témoin destiné aux « groupes réguliers » dans lesquels se trouvaient les participants du groupe témoin.

3.5.1 Aspects langagiers ciblés et adaptation du matériel de Tréville (1993)

Le matériel expérimental ne ciblait pas tout le vocabulaire et toute la morphologie flexionnelle et dérivationnelle, mais bien les cas où il existe une correspondance entre le

français et l'espagnol. En ce qui concerne le lexique, il s'agit des lexèmes congénères et, pour ce qui a trait à la morphologie, il s'agit des correspondances systématiques (règles productives) dans les affixes et autres correspondances grapho-phonétiques, par exemple les noms terminés en français en -té qui correspondent à des noms terminés en *-dad* en espagnol (*liberté/libertad*, *université/universidad*), ou la correspondance fréquente dans les terminaisons de mots -e en français/ -a en espagnol (*personne/persona*). Le traitement visait à développer l'habileté de l'apprenant à reconnaître un mot, qu'il soit congénère parfait (c'est-à-dire que à la fois le lexème et le morphème de terminaison sont identiques, par exemple dans *jardin* et *jardín* ou *dormir* et *dormir*) ou composé d'un lexème et d'un affixe, que ce dernier soit flexionnel ou dérivationnel. Nous n'avons pas fait de différence entre *homographes* (« congénère parfait ») et *parographes* (lexème congénère + morphème) dans le matériel ou lors de l'expérimentation, différence marquée dans le traitement de Tréville (1993), parce que nous avons jugé que ces termes étaient trop techniques pour nos participants et qu'ils apportaient peu au développement de la stratégie d'attention et de transfert. Dans notre adaptation du matériel de Tréville (1993), le choix des éléments langagiers spécifiques, l'*input* contrastif, a été déterminé au moyen de trois « outils » ou techniques différentes.

D'abord nous avons, en priorité et dans la mesure du possible, utilisé les mots congénères et correspondances morphologiques contenus dans l'étude de référence (Tréville, 1993). Nous avons demandé la collaboration d'un collègue hispanophone pour l'identification de tous les congénères contenus dans les textes du matériel de Tréville (1993). Cette étape d'identification était nécessaire pour dresser la liste des congénères et correspondances à fournir dans les corrigés et aussi pour nous assurer que l'apprenant avait la chance de découvrir lui-même une règle de correspondance lors de son exposition aux mots du texte avant que cette même règle ne soit traitée dans les exercices de systématisation. Comme plusieurs congénères et règles de correspondance entre l'anglais et le français s'appliquent aussi à l'espagnol et que nous voulions que notre matériel expérimental soit le plus conforme possible à celui de Tréville (1993), nous l'avons adapté seulement lorsque nous n'avions pas le choix (le mot n'est pas congénère ou la correspondance n'est pas systématique ou productive en espagnol) ou que nous jugions qu'il manquait un aspect clé au

développement de la stratégie. Par exemple, nous avons à cet effet ajouté la question 3 dans la section C de chaque leçon afin de favoriser davantage le développement de la stratégie d'attention et de respecter les recommandations pédagogiques (voir section 2.7.4) quant à l'importance de la réflexion métalinguistique et la prise de conscience des règles par l'apprenant. Le lecteur trouvera en annexe, à l'appendice A, le matériel complet utilisé lors de notre expérimentation (l'ensemble pédagogique).

Plusieurs congénères et correspondances sont différents en espagnol. Puisque nous n'avons pas trouvé de liste, à l'instar de celle de LeBlanc et Séguin (1995), établissant la productivité des règles de correspondances morphologiques entre le français et l'espagnol, il était nécessaire d'asseoir le reste de notre contenu sur quelque chose en procédant à une analyse contrastive de base pour vérifier la pertinence du contenu de l'étude de référence. Dans un deuxième temps, avant même de commencer l'adaptation du matériel, nous avons donc procédé à une petite recension contrastive des congénères et correspondances contenues dans 30 pages de dictionnaire (LE ROBERT ET COLLINS « les pratiques », 1995). Pour le choix des pages de ce dépouillement, nous voulions procéder de façon méthodique et objective : nous avons opté pour la première page complète de chaque lettre et une page chaque cinquante pages du dictionnaire. Le but de cette recension était de confirmer la productivité et la pertinence des règles couvertes dans l'étude de référence, d'établir une liste de base objective des correspondances les plus productives en espagnol afin de savoir avec quelles correspondances remplacer les exercices du traitement qui ne s'appliquaient pas à l'espagnol, et de nous assurer de couvrir toutes les règles de correspondance les plus productives. À l'instar de LeBlanc et Séguin (1995), qui l'avaient fait avec deux dictionnaires complets, nous avons ainsi compilé les mots congénères et dressé un tableau de la fréquence des correspondances (voir appendice B).

Finalement, afin d'obtenir un bassin de mots à utiliser pour remplacer ceux de l'étude de référence qui ne convenaient pas, de choisir des mots pour les règles de correspondance non contenues dans le traitement original, ainsi que d'avoir des mots non seulement pour le TARCE original, mais aussi pour le TARCE modifié et pour le Test de vocabulaire, nous avons travaillé avec une liste des 1000 mots les plus fréquents du français (Goodfellow et al.,

2002; Jones, 2001; version utilisée adaptée par Cobb et Horst, 2003). En effet, nous voulions nous assurer que les mots que nous ajoutions au traitement étaient pertinents pour ces apprenants et utiles à ce stade de leur apprentissage. Nous avons répertorié les congénères contenus dans cette liste des 1000 mots les plus fréquents, d'où proviennent presque tous les mots que nous avons ajoutés au traitement et dont nous avons préalablement retranché tous les mots déjà compris dans les leçons. Nous avons vérifié que tous les mots choisis étaient bien des congénères, du moins sur le plan de la forme, en cherchant dans le dictionnaire chacun des mots (Le Robert et Collins, 1995).

Pour clore cette section, mentionnons aussi que l'identification des congénères et des correspondances, pour les étapes 2 et 3, a été faite par la chercheuse au meilleur de sa connaissance, en comparant (ou contrastant) la forme et le sens des congénères dans les deux langues. C'est aussi de cette façon que LeBlanc et Séguin (1995) avaient procédé. Nous avons toutefois pris soin de faire vérifier tous les nouveaux mots par un locuteur natif de l'espagnol. Par ailleurs, notre matériel expérimental comporte aussi plusieurs autres différences, notamment l'ajout de la question destinée à favoriser la prise de conscience et l'attention en rapport avec les congénères et règles de correspondances, et l'ajout d'images destinées à agrémenter l'ensemble pédagogique et à le rendre plus distrayant. Des ajouts et modifications d'ordre plus mineur sont consignés et expliqués dans l'appendice C.

3.5.2 Traitement expérimental

Le traitement auquel le groupe expérimental a été soumis est semblable à celui de Tréville (1993). Il est composé de plusieurs « leçons », chacune articulée autour d'un texte. Une leçon d'introduction devait, entre autres, traiter de la distance entre les deux langues, introduire la notion de congénère et vérifier la connaissance de notions grammaticales de base, comme la nature des mots. À partir des textes et leçons utilisés dans Tréville (1993), les participants étaient ensuite amenés à porter attention aux congénères, à les identifier ainsi que les correspondances morphologiques et à travailler ces aspects langagiers au moyen de différents exercices. Les leçons suivent toutes la même séquence de tâches, dont nous expliquons ici les étapes. Pour davantage de renseignement, le lecteur se référera au matériel expérimental complet (appendice A).

Tableau 3.4
Dérroulement des leçons

| Étapes | Explications |
|---------------------------------------|---|
| A Porter attention aux indices | Les participants lisent le texte en soulignant les congénères qu'ils reconnaissent. |
| B Deviner et décoder le sens du texte | Les participants sont questionnés sur leur compréhension générale du texte. |
| C Jouer avec les congénères | Les participants sont amenés, à travers différentes activités, à découvrir les congénères et les règles de correspondances morphologiques en se servant de leur L1. À travers des exercices, ils sont aussi sensibilisés quant à la valeur grammaticale des correspondances morphologiques. |
| D S'aventurer au-delà des congénères | Les participants s'emploient ici à réinvestir leurs acquis au moyen d'exercices lacunaires (certains portant sur le vocabulaire et d'autres sur les verbes). Finalement, les apprenants sont sensibilisés à la question des faux amis. |

Le traitement expérimental de l'étude de référence contenait 6 leçons en plus de la leçon d'introduction. Nous en avons choisi 4 pour notre traitement expérimental parce nous disposions de moins de temps pour faire notre expérimentation.

3.5.3 Traitement témoin

L'information que nous avons de l'étude originale (Tréville, 1993) au sujet du traitement donné dans les groupes témoin est que les étudiants étaient exposés aux textes des leçons sur les congénères et que ces textes étaient inclus dans le déroulement régulier du cours que les étudiants suivaient, cours général centré sur le développement des habiletés de compréhension à l'écrit. Pour le matériel de notre traitement témoin, nous avons donc utilisé les textes des leçons, afin que les deux groupes soient exposés au même *input* langagier, accompagnés de leurs illustrations ainsi que des questions de nature plus communicative, portant sur la compréhension écrite, soit la section B des leçons, traduite en français à cause des différentes L1 des participants des groupes témoin.

3.6 Instruments de mesure

Dans cette section, nous décrivons en détail les instruments de mesure que nous avons utilisés, à savoir le TARCE original, adapté de Tréville (1993) et le TARCE modifié (3.6.1), le Test de vocabulaire que nous avons élaboré (3.6.2), le questionnaire sur l'utilisation des stratégies d'attention sélective et de transfert (3.6.3), le questionnaire sur les styles d'apprentissage (3.6.4) et les autres instruments de mesure, comprenant le questionnaire de données individuelles et le questionnaire d'appréciation qualitative du traitement expérimental (3.6.5). Nous décrivons aussi brièvement les instruments utilisés pour les non-hispanophones (3.6.6), bien que ceux-ci ne fassent pas partie de nos résultats.

3.6.1 TARCEs

Dans sa recherche, Tréville (1993) a utilisé deux instruments de mesure : des « tests de niveaux » élaborés par l'Institut des langues secondes de l'Université d'Ottawa (ILS) et le TARCE, qu'elle a elle-même développé et dont les coefficients de validité et de fiabilité sont vérifiés dans son étude. Les tests de l'ILS avaient pour objectif d'évaluer la compétence générale (en début de session) et de vérifier que le traitement expérimental n'avait pas eu d'effet négatif (nuisible) sur le développement des aptitudes visées dans le cours de compréhension duquel il « volait » 16 % du temps de classe (8 heures sur 52). Ces tests n'ont pas d'équivalent dans notre recherche. Le TARCE (Test d'aptitude à la reconnaissance des congénères écrits et à leur emploi pour l'expansion du vocabulaire) est le principal instrument de mesure de l'étude de référence et de la présente étude. En effet, c'est d'abord au moyen de cet instrument, et de la comparaison de ses résultats avec ceux de l'étude de Tréville (1993), que nous répondrons à notre question de recherche de départ.

Le TARCE de l'étude de référence était composé de sept échelles dont deux se subdivisaient en deux, soit au total neuf sous-tests dont l'objectif est d'évaluer différentes habiletés en rapport avec l'acquisition du vocabulaire réceptif et des congénères. Nous rappelons au tableau 3.5 les tâches comprises dans les différentes sections du TARCE original (tiré de Tréville, 1993) :

Tableau 3.5
Tâches du TARCE de Tréville (1993)

| SECTIONS | TÂCHES |
|----------|---|
| A | Réognition ¹ des congénères et des flexions grammaticales françaises hors contexte |
| B | Transfert et application des règles de correspondance interlexicales |
| C1* | Identification des catégories grammaticales des mots anglais hors contexte |
| C2 | Identification des catégories grammaticales des mots français hors contexte |
| D1* | Identification des catégories grammaticales des mots anglais en contextes courts |
| D2 | Identification des catégories grammaticales des mots français en contextes courts |
| E | Dérivation à partir de mots français |
| F | Compréhension d'un texte de 180 mots (parmi lesquels un grand nombre de congénères) |
| G | Insertion de congénères donnés avec leur forme d'occurrence dans les contextes appropriés |

* Éliminée dans le TARCE de notre étude (voir 3.7.2)

Dans Tréville (1993), le TARCE a été passé deux fois : lors du prétest et à la fin du traitement (neuf semaines plus tard), aux groupes expérimental et témoin. Dans le cadre de notre étude, le TARCE a été rempli par les participants lors du prétest deux semaines avant l'expérimentation et lors du posttest immédiat, à la fin du troisième jour d'expérimentation. Les mots du TARCE de Tréville (1993) ont été tirés principalement des textes des leçons (lus aussi par les participants des groupes témoin) ou des activités des leçons, ces derniers mots présentant des règles de transformation (correspondances) présentes dans le vocabulaire des textes des leçons. Comme expliqué précédemment, nous avons adapté le TARCE de Tréville (1993) seulement dans les cas où le choix des mots ou correspondances ne s'appliquait pas à l'espagnol. Les « mots de remplacement » ont été majoritairement tirés de la liste des 1000 mots les plus fréquents du français (Goodfellow, et al., 2002; Jones, 2001; version utilisée adaptée par Cobb et Horst, 2003). Nous avons considéré que les sections C1 et D1, pour lesquelles Tréville (1993) n'avait pas obtenu de résultats statistiquement significatifs, étaient moins pertinentes à notre question de recherche et, comme nous voulions tenter d'alléger un peu le traitement et les instruments de mesure, afin sauver du temps et compenser pour nos

¹ Tréville (1993) utilise ce terme plutôt que *reconnaissance*, plus commun et que nous préférons.

ajouts, nous les avons éliminées. Nous nous retrouvons donc avec un TARCE contenant 7 sections, de A à G.

Nous avons opté pour un posttest différé à la suite des recommandations contenues dans la méta analyse de Norris et Ortega (2000) traitant des expérimentations dans le domaine, étude qui appuie sur le besoin de cette ultime étape. De plus, comme notre posttest immédiat avait lieu tout de suite à la fin du dernier jour de l'expérimentation, nous avons cru important de prendre une mesure de l'efficacité du traitement ultérieurement, de façon à vérifier l'effet du traitement dans le temps et non seulement sur le champ. Comme nous ne pouvions pas utiliser le TARCE une troisième fois pour le posttest différé, nous avons élaboré, en respectant le format et les divisions exactes du TARCE original, un deuxième TARCE, qui a été passé lors du prétest et du posttest différé. Cette séquence de passation d'un test original et d'un test modifié est celle qui nous semblait la plus conforme aux recommandations de Byron et Kenward (1989). En effet, ces derniers prescrivent, afin de neutraliser le plus possible l'effet de la séquence de passation des tests, un plan de permutation suivant une séquence A-A-B, séquence qui comporterait le moins de variabilité imputable à l'ordre de présentation. Cette séquence correspond, dans notre recherche, à : TARCE original, TARCE original et TARCE modifié. L'ajout que nous faisons par rapport à celle-ci est de passer aussi le TARCE modifié en prétest – donc une séquence A,B-A-B – ajout nécessaire afin d'obtenir une mesure de base de comparaison entre les deux TARCES (puisque la version modifiée n'avait jamais été testée et que nous ne connaissons pas l'équivalence des deux versions). Selon nous cette séquence est encore plus valable du fait que, de cette façon, les deux TARCES ont été passés deux fois, et non seulement le TARCE original, nous permettant alors de vraiment bien isoler le facteur temps en posttest différé, ce qui était le but du TARCE modifié. Les mots de cette version modifiée ont, pour la majorité, été tirés des leçons, à l'instar de ceux de la version originale. Le texte utilisé pour la compréhension (section F du TARCE modifié) est un des deux textes de Tréville (1993) que nous n'avons pas utilisé pour notre matériel (« La planète se réchauffe »). Le nombre de mots du texte du TARCE modifié est légèrement plus élevé que dans le TARCE original (198 vs 176) et le nombre approximatif de congénères dans les textes était de 37 pour la

version modifiée et de 36 pour la version originale. Le lecteur consultera les deux TARCES en annexe à l'appendice D.

3.6.2 Test de vocabulaire

Dans le but de tester si le traitement expérimental avait réellement contribué à développer une stratégie d'attention et de transfert (et non seulement à acquérir le vocabulaire couvert dans les leçons), c'est-à-dire que l'habileté développée, le cas échéant, est applicable, ou transférable, à du nouveau vocabulaire ainsi qu'à de nouvelles demandes langagières, nous avons élaboré un test de vocabulaire avec des mots qui ne faisaient très majoritairement pas partie des exercices et n'étaient pas contenus dans les textes des leçons (voir le Test à l'appendice E). Les exercices testant du nouveau vocabulaire (sections 2A et 2B du Test de vocabulaire) correspondent aux sections A et B du TARCE, soit les tâches d'identification de congénères. Les autres sections du Test, soit les sections 1 et 3, contenaient des tâches qui n'avaient pas été pratiquées dans le traitement expérimental, contrairement aux tâches du TARCE, et utilisaient en conséquence des instruments de mesure de l'apprentissage du vocabulaire différents de ceux du TARCE, à savoir l'association de mots avec la bonne définition (section 1) et un test-C (section 3) formé de phrases dont les premières lettres du mot manquant étaient données. Le participant devait compléter les mots, qui n'étaient pas fournis. Il s'agit donc surtout d'une tâche de production, même si la reconnaissance est aussi impliquée, le participant devant reconnaître le mot avant de le compléter. Nous voulions en effet tester la contribution du traitement en rapport avec des tâches différentes afin de vérifier que les résultats n'étaient pas seulement attribuables à un effet d'« entraînement à la tâche », c'est-à-dire que nos participants ne seraient pas meilleurs, le cas échéant, seulement parce qu'ils avaient reçu plus de pratique dans les tâches testées par le TARCE. La tâche de définition a été choisie parce qu'elle représentait une tâche passablement différente de celles du traitement expérimental et du TARCE. Quant au test-C, il est reconnu pour être une mesure économique et fiable (Feldmann et Stemmer, 1987). Ce test, qui représente une variante du test lacunaire (*cloze*), serait appropriée pour vérifier la connaissance de règles structurales (O'Malley et Chamot, 1990). Il sera intéressant de comparer les résultats obtenus dans cette tâche avec ceux du test lacunaire de la section G des TARCES, qui présentent toutefois une version modifiée d'une tâche lacunaire standard puisque un choix de mots est

fourni au participant, en faisant ainsi une tâche de reconnaissance, contrairement à sa version traditionnelle (Porter, 1976).

Par ailleurs, nous avons originalement prévu une tâche additionnelle qui demandait au participant, à partir du texte « CIRCULAIRE » de Tréville (1993, inutilisé dans nos leçons), de souligner tous les mots dont il connaissait la définition (le sens), tâche qui avait pour but de tester la reconnaissance. Toutefois, cette partie a été annulée à la suite de la mise à l'essai des instruments de mesure (voir section 3.7.2). En ce qui concerne la séquence des tâches du Test de vocabulaire, nous avons tenté de respecter la méthode suivante : du moins métalinguistique au plus métalinguistique, de la reconnaissance vers la production (mots fournis à mots non fournis) et du plus facile au plus difficile. La tâche de définition a aussi été placée en premier pour varier le type de demandes et briser le rythme des tâches du TARCE original, qui était rempli par les participants juste avant.

3.6.3 Questionnaire sur les stratégies

Nous avons conçu un questionnaire traitant des deux stratégies visées par notre traitement expérimental afin de pouvoir nous aider, éventuellement, à mieux expliquer les résultats de notre expérimentation. Par exemple, s'il s'avérait que les participants du groupe témoin soient aussi « performants » que ceux du groupe expérimental, ce questionnaire pourrait peut-être contribuer à en expliquer la cause. Il se pourrait, par exemple, que les apprenants aient développé ces stratégies avant le traitement. De plus, ce questionnaire nous offre la possibilité de vérifier de potentielles corrélations entre la performance des participants et leur utilisation des stratégies. Par ailleurs, Chamot (2005) semblait conseiller de prendre une mesure de la stratégie avant de procéder à son enseignement en mentionnant que de ne pas le faire introduisait une limite dans l'étude de celle-ci. Nous avons puisé dans différentes sources pour élaborer ce questionnaire. Le SILL de Oxford (1990) a été mis à contribution. Nous avons aussi consulté différents questionnaires trouvés sur Internet, notamment afin d'obtenir le vocabulaire espagnol pertinent pour les échelles de Likert (fréquence du comportement, et accord ou désaccord avec l'énoncé), et pour avoir une idée du type de questions posées dans ce genre de questionnaires ainsi que du vocabulaire utilisé (www.reduaeh.mx et www.lenguas.uam.mx consultés le 2005-02-08). La traduction que nous

avons effectuée a été révisée par un collègue de langue maternelle espagnole, comme tous nos instruments de mesure et notre matériel expérimental. Le questionnaire, divisé en deux parties, peut être consulté à l'appendice F. La première partie traite de la stratégie d'attention sélective aux aspects langagiers formels similaires entre le français et l'espagnol. La deuxième partie veut vérifier si le participant utilise consciemment une stratégie de transfert langagier de l'espagnol au français (questions 1 à 4). Une deuxième échelle a été utilisée pour les questions 5 et 6 afin de vérifier la croyance du participant quant à la similarité entre le français et l'espagnol, soit la « distance linguistique » perçue par l'apprenant, puisque cette perception, comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, influencerait le transfert. De manière générale, plus le résultat est élevé (proche de 5 dans l'échelle), plus le participant devait avoir tendance à utiliser la stratégie en question. Nous étions consciente en partant que, comme ce questionnaire était utilisé pour la première fois, les valeurs absolues ne pourraient être interprétées. Toutefois, nous espérons que le questionnaire pourrait discriminer entre les utilisateurs et les non-utilisateurs des stratégies d'attention et de transfert, et nous permettre d'effectuer des comparaisons entre les participants. Ce questionnaire a été passé au prétest afin de vérifier la présence des stratégies avant l'expérimentation. Naturellement, comme nous avons nous-même élaboré les questions, leur validité comme mesure du construit des stratégies (*construct validity*), c'est-à-dire l'obtention de nombreux résultats sur des populations similaires (DeCapua et Wintergerst, 2005) n'est pas prouvée. En effet, plusieurs problèmes peuvent survenir dans l'élaboration de questionnaires, notamment : difficulté dans la formulation des questions (compréhension du participant, clarté, vocabulaire, etc.), importance du contexte (réponses différentes à la même question selon le contexte d'apprentissage ou la tâche), manque de motivation des apprenants à répondre à ce genre de tests, particulièrement lorsqu'ils contiennent de nombreuses questions (trop pour le participant, qui s'ennuie ou s'énerve carrément) (DeCapua et Wintergerst, 2005).

3.6.4 Questionnaire de styles d'apprentissage

Tréville (1993, p. 118) explique les résultats obtenus dans les corrélations avec certaines caractéristiques individuelles par les mots suivants : « Plus que de variables biographiques, les habiletés qui ont été mesurées dépendent peut-être surtout de variables

relatives aux individus en tant qu'apprenants. Ces facteurs [...] incluent d'une part l'aptitude et le style cognitif, d'autre part l'attitude, la motivation et la personnalité. » Nous avons donc ici voulu agir en réponse à ce commentaire (et à d'autres facteurs expliqués en 2.6). Ce qui représentait bien selon nous, du moins en partie, les caractéristiques des individus en tant qu'apprenants, était le style d'apprentissage, ou certaines de ses dimensions. Nous avons utilisé, avec permission de l'auteur, le test de Cohen et *al.* (2001), qui nous a semblé le plus complet et le plus pertinent. Plusieurs dimensions du questionnaire nous semblaient en effet être liées à la notion de style cognitif : global/particulier, analytique/synthétique, indépendant/dépendant de champ, différenciateur/niveleur, inductif/déductif (nos traductions), qui représentent 5 des 11 dimensions de ce test que nous avons choisies pour composer notre test, que le lecteur trouvera à l'appendice G. Les autres dimensions du test de Cohen et *al.* (2001) ne nous ont pas paru pertinentes à notre étude, et avons cru nécessaire de limiter la longueur du test. Nous avons traduit les dimensions choisies en espagnol, comme le reste de nos instruments de mesure. Nous avons de plus, pour cet instrument, fait vérifier la traduction selon la méthode de *back translation*, à la demande de l'auteur. Ce questionnaire a été passé lors du posttest immédiat, car nous craignons de manquer de temps au prétest et qu'il n'était pas nécessaire à la formation des groupes.

3.6.5 Autres instruments de mesure

Nous avons également pris une mesure qualitative au moyen d'un questionnaire nous permettant d'évaluer l'appréciation des participants à l'égard du traitement. Ce questionnaire a été repris de Tréville (1993), à l'exception du retranchement de la question sur la constitution d'un dictionnaire de faux amis (aspect éliminé de notre traitement) et avec l'ajout de deux questions (voir appendice H). Nous avons par ailleurs élaboré un questionnaire d'informations personnelles plus détaillé que celui de l'étude de référence en nous basant sur les caractéristiques qui nous semblaient pertinentes, notamment le temps au Québec, le temps passé à étudier le français, la scolarité, la connaissance d'une autre langue, etc. (voir appendice I). L'objectif de ce questionnaire, en plus de servir à dresser un portrait plus fidèle de nos participants, était aussi de nous aider, *a posteriori*, dans l'explication des résultats et de nous permettre de vérifier, à l'instar de l'étude de référence, la corrélation entre les résultats obtenus par nos participants et certaines variables individuelles.

3.6.6 Instruments pour les non-hispanophones

Afin d'occuper les participants de L1 autres que l'espagnol au moment du prétest et du posttest immédiat, nous avons élaboré différentes activités. D'abord, nous leur avons fait remplir un questionnaire de données individuelles, très similaire à celui des hispanophones. Ensuite, les participants devaient réaliser 4 mots croisés, compléter 4 textes lacunaires (*clozes* pour verbes, noms, adjectifs et adverbes). Finalement, nous avons reproduit les sections des TARCES sur la nature des mots. Au posttest immédiat, nous avons repris les textes des leçons du TARCE et conçu 4 tests lacunaires présentant un niveau de difficulté gradé, du plus facile au plus difficile, les différences résidant dans le nombre de lettres, les mots fournis ou non, et les premières lettres de certains mots fournies ou non. Rappelons ici que ces activités n'ont pas été notées et que leurs résultats n'ont pas été comptés dans notre recherche puisqu'ils concernaient les participants non-hispanophones.

3.7 Déroulement

Nous décrivons ici en détail les principales étapes du déroulement de notre expérimentation, soit les rencontres préalables (3.7.1), la mise à l'essai du matériel (3.7.2), le prétest (3.7.3), la formation des groupes (3.7.4), l'expérimentation (3.7.5), le posttest immédiat (3.7.6) et le posttest différé (3.7.7).

3.7.1 Rencontres préalables

Nous avons eu deux rencontres au début de 2005 avec la conseillère pédagogique du Centre, rencontres qui ont servi à expliquer le projet et à commencer à en discuter les aspects logistiques. La conseillère a présenté le projet aux professeurs et obtenu leur consentement d'y participer. Ensuite, nous sommes allée assister à un cours donné dans un niveau 2, afin de mieux connaître le type de participants que nous aurions et de voir si quelque chose d'important à leur sujet ne nous avait pas échappé. Cette rencontre nous a permis de constater qu'il y avait un risque que le nombre de participants absents lors d'une journée d'expérimentation soit assez élevé (plusieurs élèves étaient absents). Nous sommes ensuite allée deux après-midis au Centre pour faire signer les formulaires de consentement, ce qui a pris environ 30 minutes par groupe (six groupes au total, soit deux de niveau 1, 2 et 3). Nous

avons appuyé sur l'importance de la présence à tous les moments de l'expérimentation et, afin d'encourager cette présence, offert un tirage de 3 montants d'argent, où seuls les participants présents aux 4 premières rencontres (prétest, expérimentation et posttest immédiat) seraient admissibles. Les étudiants se sont montrés intéressés en général, bien que certains aient été réticents, surtout les étudiants non-hispanophones des niveaux 1, car ils ne comprenaient pas beaucoup ce qui se passait.

3.7.2 Mise à l'essai des instruments de mesure

Nous avons obtenu la collaboration de 6 étudiants : 3 hispanophones et 3 non-hispanophones de niveau 1 étudiant dans un programme du MRCI. Ces étudiants ont rempli tous nos instruments de mesure, avec comme instruction de nous indiquer si quelque chose n'était pas clair et s'il y avait des erreurs. Nous voulions vérifier si les consignes étaient bien comprises, si les exercices étaient faisables étant donné le niveau des apprenants et, surtout, combien de temps était requis pour remplir tous les instruments de mesure. La première conclusion de la mise à l'essai a été que plus de deux heures étaient nécessaires pour terminer et qu'il nous fallait donc « couper » un peu (surtout que les apprenants de la mise à l'essai étaient des étudiants très scolarisés et faux débutants, ayant déjà étudié le français dans leur pays). Cette mise à l'essai nous a permis d'effectuer plusieurs modifications mineures, et cela, dans presque tous les documents. Nous avons aussi procédé à des modifications majeures de certains documents : élimination des sections C1 et D1 des TARCES, sections concernant la nature des mots en espagnol, parce qu'elles n'ajoutaient pas à l'information obtenue – les sections C2 et D2 étant de même nature mais plus informatives – et que Tréville (1993) n'avait pas obtenu de résultats significatifs pour ces sections; élimination de la partie 1 du Test de vocabulaire (identification des mots compris dans un texte – les participants soulignaient toute la phrase, donc impossible de bien discriminer et trop d'influence du contexte). Le test de styles d'apprentissage a été cédulé en posttest immédiat au lieu d'en prétest comme prévu originalement afin de sauver du temps pour le prétest.

3.7.3 Prétest

Le prétest s'est déroulé à la mi-mars. Les étudiants hispanophones ont été assis dans deux locaux. La chercheuse et une collègue leur ont fait remplir, dans l'ordre, les instruments

suivants : le questionnaire de stratégies d'apprentissage, la feuille de données individuelles, le TARCE original, le Test de vocabulaire et le TARCE modifié. Nous avons débuté par le questionnaire de stratégies pour ne pas que celui-ci précède immédiatement le TARCE et, en conséquence, risque d'en influencer les réponses. Nous avons ramassé les questionnaires au fur et à mesure pour ne pas que les participants modifient leurs réponses en se rendant compte de quelque chose dans un document subséquent. Le TARCE modifié a été passé en dernier pour mettre une distance entre les deux TARCEs, au moyen du Test de vocabulaire, et afin de nous assurer que tous les étudiants auraient le temps de remplir les autres tests. La conseillère pédagogique et des professeurs du Centre se sont occupés des étudiants non-hispanophones, qui sont restés dans leurs locaux habituels et pour qui nous avons préparé une série d'activités (voir 3.6.6). Un protocole de réalisation des tâches a été préparé à l'intention de la collègue qui nous assistait avec les hispanophones et des professeurs qui faisaient passer les tests aux non-hispanophones (voir appendice J), cela afin que tous les participants de même type, hispanophones et non-hispanophones, reçoivent les mêmes instructions.

3.7.4 Formation des groupes et préparation à l'expérimentation

Le prétest nous a permis de récolter 46 TARCEs originaux remplis. Nous avons procédé, afin de former le groupe expérimental et les groupes témoin, à une correction du TARCE original, correction dont la procédure est expliquée à la section 3.8. Nous avons formé deux groupes de départ de 23 étudiants, dont un allait constituer le groupe expérimental. Les 23 étudiants du groupe témoin étaient dispersés dans six groupes, c'est-à-dire qu'ils restaient dans leur groupe habituel. En d'autres mots, les 23 autres participants formant « le » groupe témoin étaient répartis dans six classes régulières (deux classes de niveau 1, deux de niveau 2 et deux de niveau 3).

Pour neutraliser l'effet de l'expérimentateur, nous avons décidé de faire passer le traitement expérimental par quelqu'un d'autre. La personne choisie pour être responsable de l'enseignement sur les congénères était une collègue à la maîtrise en didactique des langues secondes à l'UQAM, par ailleurs détentrice d'un permis d'enseignement. Elle avait aussi

acquis de nombreuses expériences en enseignement du FL2 auprès d'adultes. Par ailleurs, afin de minimiser l'effet de la personne qui passait le traitement, nous avons mis en place un protocole d'utilisation du matériel et de déroulement des étapes du traitement (voir Appendice K). Nous avons discuté du protocole d'expérimentation avec notre collègue avant l'expérimentation afin de nous assurer que tout était clair. Nous avons aussi modifié certaines instructions, par exemple minimisé le métalangage en début de traitement, et nous sommes entendues sur le déroulement des étapes des leçons, particulièrement la première, ainsi que sur la façon de « couper » dans les différents exercices pour sauver du temps si le besoin se faisait sentir, et sur la gestion des enregistrements. En effet, nous avons loué un magnétophone pour enregistrer les sessions expérimentales.

3.7.5 Expérimentation

Notre expérimentation s'est déroulée la dernière semaine du mois de mars, les mardi, jeudi et vendredi après-midi. La collègue choisie pour remplacer l'expérimentatrice s'est occupée du traitement expérimental, l'enseignement sur les congénères, alors que les participants du groupe témoin ont réalisé, avec leurs professeurs réguliers, les activités de compréhension préparées à leur intention (voir 3.5.3) selon des instructions claires que nous avons fournies par écrit aux six professeurs (voir appendice L), avec lesquels nous nous étions préalablement entretenue. Les informations « internes » relatives aux groupes témoins ont été obtenues à la suite de discussions avec les professeurs après les journées d'expérimentation; les informations concernant le groupe expérimental ont été recueillies grâce aux conversations avec la responsable du traitement expérimental, aux enregistrements – bien que ceux-ci aient été de mauvaise qualité – et à la consultation des cahiers des participants, que nous avons ramassés à la fin de chaque jour d'expérimentation. Nous décrivons ici dans le détail le déroulement des journées d'expérimentation, d'abord pour le groupe témoin et ensuite pour le groupe expérimental.

Les professeurs qui s'occupaient des participants du groupe témoin et du reste des participants, non-hispanophones, devaient s'assurer que les participants avaient été exposés au vocabulaire, c'est-à-dire qu'ils avaient lu les textes des leçons et, si possible, avaient effectué l'activité de compréhension de texte qui consistait à essayer de répondre aux

questions de compréhension fournies, soit les mêmes questions que celles de la section B du traitement expérimental. Cette exposition au lexique était surtout de nature implicite, c'est à dire que les professeurs avaient le mandat de ne pas faire du « mot à mot », bien que certains l'aient fait davantage, et de ne faire aucune référence aux L1 des participants. Les textes se sont avérés très difficiles pour certains participants des niveaux 1 et 2, surtout pour les participants de L1 non indo-européennes. Les professeurs ont toutefois, en général, bien respecté les consignes : tous les textes ont été lus et tous ont tenté de réaliser les activités de compréhension les accompagnant. À la fin des deux premiers jours, les professeurs nous ont brièvement parlé du déroulement des activités, remis leur liste de présences, dont nous avons besoin pour le tirage, ainsi que tous les textes des leçons, cela afin d'éviter que certains participants ne partent déchiffrer les textes mot à mot avec leur dictionnaire. Les étudiants des différents niveaux ont réalisé les mêmes activités, mais celles-ci étaient naturellement adaptées légèrement par le professeur, selon le niveau de son groupe. De plus, les professeurs devaient compléter les périodes par des activités de communication normalement effectuées dans ce niveau. Dans l'étude de référence, les participants des groupes témoin des deux niveaux avaient, eux aussi, eu droit à des traitements différents adaptés selon le niveau. Finalement, les participants des groupes témoin ont commenté que les textes étaient intéressants, mais que beaucoup de mots difficiles en empêchaient la compréhension, qu'un mot difficile les « bloquait » pour comprendre le reste de la phrase.

Les participants du groupe expérimental ont réalisé une bonne partie des activités proposées dans le cahier d'expérimentation (voir appendice A), mais plusieurs ont manqué de temps pour compléter les exercices, surtout ceux des sections D de chaque leçon. En ce qui concerne la gestion des activités en classe, la responsable a accompagné les étudiants de près durant la première journée, afin de bien leur faire comprendre la notion de congénère, la nature des tâches à réaliser et comment procéder. Ainsi, soit les exercices étaient faits en groupe, soit la responsable expliquait brièvement l'activité, les participants tentaient de la réaliser (un ou plusieurs numéros du cahier à la fois, une section à la fois par la suite), suivi d'un retour en groupe accompagné d'explications. Lors des deux journées subséquentes, les participants, plus habitués aux tâches, ont travaillé davantage individuellement ou en petits groupes de deux ou trois. Notre collègue responsable circulait pour offrir de l'aide et

répondre aux questions, et indiquait périodiquement aux participants lorsqu'il était temps de passer à une autre section ou à une autre activité, le but étant que tous les participants effectuent au moins une partie des exercices dans chaque section.

Les présences ont été prises chaque jour. Le premier jour, 20 des 23 participants du groupe expérimental de départ étaient présents. Toutefois, la deuxième journée, seulement 14 étudiants se sont présentés. Nous avons appris qu'une activité spéciale avait eu lieu dans les groupes le matin et qu'elle s'était terminée à 11 h 30, ce qui faisait que plusieurs étudiants, ne voulant pas attendre deux heures pour le cours de l'après-midi, étaient retournés chez eux. Même si nous avons beaucoup appuyé, à la signature des formulaires de consentement, au prétest et le mardi, sur l'importance des présences, importance que nous avons soulignée par un tirage destiné à l'encourager, nous n'avons pas pu contrôler cette perte de sujets. En plus, un ou deux étudiants sont retournés dans leur groupe régulier sans que nous ou les professeurs nous en rendions compte, en dépit du fait que la responsable leur avait répété qu'ils devaient revenir au local d'expérimentation le jeudi et que les professeurs avaient la liste des étudiants du groupe expérimental. Finalement, notre groupe expérimental est composé de 15 participants, dont un seulement a manqué la deuxième journée d'expérimentation. La perte des participants dans le groupe témoin a été un peu moindre, le nombre final de participants étant ici de 19 (dont 3 ayant manqué la première ou la deuxième journée d'expérimentation) sur le groupe original de 23.

Les cahiers ont été ramassés à la fin de chaque jour d'expérimentation non seulement pour amasser de l'information, mais aussi pour éviter que les participants ne les montrent à leurs amis du groupe témoin. Certains ont exprimé le désir de terminer les exercices à la maison le soir, mais cela aurait mis les participants sur un pied d'inégalité quant au temps, ce qui était hors de question. Le tirage a été effectué le vendredi après-midi en compagnie de la secrétaire et de l'assistante administrative du Centre, et trois chèques ont été remis aux étudiants des groupes témoin. Comme aucun participant du groupe expérimental n'avait été pigé, nous avons décidé de faire tirer un montant additionnel à l'intérieur de ce groupe.

3.7.6 Posttest immédiat

À la fin du dernier jour d'expérimentation, le vendredi, nous avons fait passer, dans l'ordre, le questionnaire d'appréciation qualitative, le TARCE original, le Test de vocabulaire et le questionnaire de styles d'apprentissage. Certains participants n'ont pas pu compléter le dernier instrument. Nous avons dû user de notre pouvoir de persuasion pour que deux participantes du groupe expérimental, qui trouvaient les tâches trop exigeantes, acceptent de rester jusqu'à la fin pour les tests. Nous avons préparé des instructions pour les professeurs qui avaient dans leur groupe des non-hispanophones et les hispanophones du groupe témoin. Ces derniers devaient compléter les instruments mentionnés ci-dessus, alors que nous avons préparé des tests lacunaires à difficulté gradée avec les textes des leçons pour les non-hispanophones (voir 3.6.6). Rappelons ici que les instruments utilisés avec les non-hispanophones ne sont pas inclus dans les résultats de la présente étude.

3.7.7 Posttest différé

Ce test a été passé le 22 avril et a duré environ 45 minutes. Il impliquait seulement les hispanophones, qui étaient groupés dans deux locaux afin de remplir le TARCE modifié. Nous avons amassé un total de 9 TARCES venant de participants du groupe témoin et de 10 TARCES des participants du groupe expérimental. Les TARCES modifiés remplis par des participants absents lors du prétest ont été rejetés.

3.8 Dépouillement des données

En ce qui concerne le dépouillement et la correction effectués pour la formation des groupes, nous avons assigné 15 points aux parties A et B du TARCE, le résultat étant une moyenne d'une *correction stricte* (le mot est 100 % exact, incluant les « e » muets parce qu'ils faisaient partie du traitement, mais excluant les accents, les doubles lettres et les lettres représentant le même son, p. ex. « c » au lieu de « s ») et d'une *correction clémente*, c'est-à-dire où le point est alloué si la racine du congénère (le lexème) est reconnue, même si la terminaison est erronée. Les termes *stricte* et *clémente* ont été inspirés de ceux de Hancin-Bhatt et Nagy (1994), *strict* et *lenient*. Neuf points étaient alloués à la partie E selon une correction stricte. Les résultats des parties A, B et E ont été additionnés pour former une note

« congénère ». Les parties C et D se voyaient allouer respectivement 8 et 7 points et étaient combinées pour donner une note « métalinguistique ». Les parties F et G ont reçu respectivement 12 et 6 points pour former une note « communicative ». Nous avons ensuite calculé les résultats globaux et assigné les participants aux groupes témoin et expérimental de façon à ce que les moyennes globales des deux groupes soient similaires. Ainsi, nous avons utilisé une méthode d'échantillon pairé, par l'assignation des participants deux par deux (un témoin, un expérimental), non seulement en nous assurant que leur résultats globaux étaient similaires, mais aussi que les trois notes « congénères, méta et communicatif » n'étaient pas trop différentes, cela afin de prévenir le risque que tous les « grammairiens » ou tous les « communicateurs » ne se retrouvent dans le même groupe. Cette correction est passablement différente de celle qui a été utilisée pour compiler les résultats et a été employée seulement pour la formation des groupes. Toutefois, les définitions des concepts de *correction stricte* et *correction clémente*, justifiés dans notre cadre conceptuel, continueront de s'appliquer.

Nous avons nous-même effectué le dépouillement de toutes les données finales, de la correction à la saisie sur Excel. Nous avons assigné un code alphanumérique à chaque participant afin que toute mention subséquente de données particulières ne soit pas nominative. Comme la plupart des réponses, dans nos instruments de mesure, ne laissent pas place à la subjectivité, nous n'avons pas jugé nécessaire de procéder à une « correction anonyme », c'est-à-dire d'occulter le nom des participants avant de corriger afin de ne pas être influencée par le nom du participant. Nous expliquons maintenant les barèmes de correction pour chacun des instruments de mesure.

En ce qui concerne le TARCE, principal instrument de mesure et instrument de comparaison avec l'étude de référence, rappelons que la correction de huit des neuf sous-tests s'était faite, dans Tréville (1993), selon le barème suivant : notation binaire avec 1 pour une bonne réponse complète (lexème congénère et affixe doivent être exacts) et 0 point pour une mauvaise réponse. Nous voulions naturellement être en mesure de comparer nos résultats selon ce barème, mais nous avons aussi souhaité procéder à une analyse plus fine des résultats, et cela, de deux façons. Premièrement, les résultats de l'étude originale sont donnés par section, alors que nous avons compilé les données de façon à avoir la possibilité

supplémentaire d'effectuer une analyse par item. L'objectif de ce raffinement était de pouvoir déterminer si un ou plusieurs items en particulier influençaient fortement le résultat de la section en question, ou si un item contenait une erreur ou ne permettait pas de discriminer (item réussi ou échoué par tous les sujets), indiquant qu'il devrait peut-être être éliminé, du moins dans l'éventualité d'une réutilisation des instruments de mesure.

Ensuite, nous avons tenu à faire une différence entre une mauvaise réponse et une absence de réponse. En effet, une absence de réponse indiquait, selon nous, soit un manque de conscience quant à la ressemblance entre les deux langues spécifique à l'item en question, ou un manque de confiance de l'apprenant, alors qu'une erreur indique plutôt un manque de connaissance du fonctionnement systématique de la ressemblance et démontre que l'apprenant fait preuve d'une plus grande confiance (il pense qu'il sait; il essaie de répondre). Selon nous, l'apprenant répondant à un plus grand nombre de questions utilise davantage sa L1 pour réaliser la tâche. De plus, Tréville (1993) ayant mentionné que les apprenants des groupes expérimentaux semblaient faire preuve d'une plus grande assurance après le traitement, nous avons voulu tenter de mesurer cette assurance au moyen d'une diminution potentielle du nombre de questions non répondues.

Par ailleurs, dans le cas d'une erreur, nous avons voulu différencier entre une erreur « totale », c'est-à-dire que à la fois la racine du mot et l'affixe n'ont pas été reconnus, et une erreur uniquement dans la terminaison du mot, que l'erreur relève de la morphologie dérivationnelle ou flexionnelle. Nous répondons à cet égard à certaines considérations discutées dans notre cadre conceptuel, notamment en rapport avec la différence dans le traitement cognitif des lexèmes et des morphèmes (Andersen, 1983; Feldman, 1991; Hancin-Bhatt et Nagy, 1994). Nous avons donc opté pour la procédure de « double correction ». Nous avons utilisé deux barèmes de correction : une *correction stricte* (le mot est 100 % exact), qui correspond à celle de l'étude de référence, et une *correction clémente*, c'est-à-dire où le point est alloué si la racine du congénère (le lexème) est reconnue ou utilisée. Nous voulions que notre analyse nous permette de différencier entre ces deux types d'erreur, puisque ne pas reconnaître un congénère lexème et ne pas savoir exactement, par exemple, comment former un adverbe en -ment à partir de son adjectif féminin représentent deux

niveaux de connaissance différents. L'appendice M présente une synthèse de la procédure de correction, fournit différentes précisions et commentaires en rapport avec la correction des instruments de mesure : le TARCE, dont le barème est applicable au TARCE original et au TARCE modifié, le Test de vocabulaire et les instruments de données individuelles.

3.9 Analyse des données

Après un premier débroussaillage très instructif et des explications sur la valeur et l'interprétation des statistiques, les données de notre recherche ont été traitées principalement au service de statistiques offert par l'UQAM. Le logiciel SAS version 8.02 a été utilisé pour les analyses statistiques. Nous n'avons pas, comme dans Tréville (1993), procédé à une analyse MANOVA (analyse de variance multi-variée), car nous n'avons pas plusieurs groupes expérimentaux et témoin. Nous avons plutôt fait des « Tests *t* de student » et des tests de Wilcoxon, dont nous reparlerons davantage dans le chapitre qui suit. Pour nos principaux instruments de mesure, les TARCEs et le Test de vocabulaire, il s'agissait de vérifier la variable (ou sous-variable) temps, à savoir les différences de performances entre le prétest et le posttest et, surtout, la variable groupe, expérimental ou témoin, véritable mesure de l'effet de notre traitement. De plus, nous avons voulu, à l'instar de Tréville (1993), vérifier s'il y avait une corrélation entre les résultats obtenus par nos participants et certaines variables individuelles. Des mesures ont aussi été calculées pour nos questionnaires de styles et de stratégies d'apprentissage.

3.10 Conclusions de la méthode

Afin de conclure ce chapitre sur notre méthode, nous résumons, dans le tableau ci-dessous, les principales différences entre les aspects méthodologiques de notre étude et ceux de l'étude de référence.

Tableau 3.6
Principales différences méthodologiques

| Aspect concerné | Roy (2005) | Tréville (1993) |
|-------------------------|---|---|
| Participants | Hispanophones, moins nombreux, moins éduqués Participants non-hispanophones dans les groupes témoin | Anglophones, universitaires |
| Devis d'expérience | Posttest différé | Pas de posttest différé |
| Variabes | Pas de variable « niveau » (nombre de participants trop bas) | Variable « niveau » (débutant et faux débutant) |
| Traitement expérimental | Condensé sur trois jours (2 h, 2 h et 1 h = 5 heures) | Échelonné sur 7 semaines (1 h par semaine = 7 heures) |
| Instruments de mesure | TARCE TARCE modifié Test de vocabulaire Questionnaire de stratégies Questionnaire de styles d'apprentissage | TARCE Test de compétence de l'université |
| Groupe témoin | Leçons « communicatives » à partir des mêmes textes que ceux du groupe expérimental | Cours réguliers en compréhension (incluant les textes des leçons) |
| Données recueillies | Analysées selon deux types de correction : stricte et clémente | Correction stricte seulement |

Dans le chapitre qui suit, nous présenterons une synthèse des résultats obtenus par nos participants aux différents instruments de mesure. Dans le chapitre cinq, nous analyserons ces résultats en les utilisant pour répondre aux différentes sous-questions de recherche.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats obtenus par nos deux groupes aux différents instruments de mesure utilisés dans cette recherche. Nous commencerons par donner les résultats obtenus au TARCE original (4.1), soit les résultats par section et les résultats totaux, selon les deux types de correction applicables aux sections A, B et E (correction stricte et correction clémente). Rappelons que le TARCE original constitue le principal instrument de mesure et l'outil de comparaison potentielle avec l'étude de référence. Les résultats obtenus au TARCE modifié seront présentés par la suite (4.2). Ils seront suivis par la présentation des résultats du Test de vocabulaire (4.3) et les statistiques quant aux nombres de questions non répondues (4.4). Pour les trois premières sections, nous fournirons, dans l'ordre : 1) les moyennes et les écarts-types; 2) l'illustration graphique des variations entre le prétest et le posttest pour les deux groupes; 3) les différences entre le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT), mesure de l'effet de notre traitement expérimental et; 4) les différences posttest – prétest ($T2 - T1$) pour les deux groupes confondus, c'est à dire la mesure des gains au test en question entre les deux moments, mesure qui se révélera pertinente seulement dans les cas où aucun effet entre les groupes n'aura été identifié préalablement, puisqu'on ne peut évaluer une donnée impliquant les deux groupes confondus si un « effet groupe » a préalablement été identifié. Nous présentons ensuite les résultats du questionnaire d'appréciation qualitative de l'expérimentation rempli par les participants du groupe expérimental (4.5), et nous terminerons avec les résultats obtenus des instruments d'informations personnelles (4.6), soit le questionnaire de données individuelles, et ceux des stratégies et des styles d'apprentissage. À moins d'indication contraire, les données sont fournies en valeurs absolues.

4.1 TARCE original

Les résultats obtenus au TARCE seront traités, dans ce chapitre et le suivant, à la fois par section et dans leur globalité, c'est-à-dire les résultats totaux. Rappelons d'abord que le TARCE est composé de sept sections contenant des tâches différentes : A) reconnaissance d'un congénère espagnol à partir d'un mot français donné; B) production d'un congénère français à partir d'un mot espagnol donné; C) identification de la nature (nom, verbe, adjectif ou adverbe) de mots français hors contexte; D) identification de la nature de mots français en contexte de phrases courtes; E) dérivation de congénères français (nom, adjectif ou adverbe) à partir de mots français donnés (nom, adjectif ou adverbe); F) compréhension d'un texte français contenant plusieurs congénères; G) insertions de congénères dans des phrases courtes, à partir d'une liste de mots congénères fournis (voir appendice D). Ensuite, deux types de correction ont été appliqués aux sections A, B et E, soit la correction stricte et la correction clémente, décision ayant pour effet de multiplier davantage les résultats.

4.1.1 Moyennes et écarts-types

Nous présentons ici les moyennes (M) et les écarts-types (É) obtenus pour chacune des sept sections du TARCE original par le groupe expérimental (GE, n = 15) et par le groupe témoin (GT, n = 19) lors du prétest (T1) et lors du posttest immédiat (T2).

Tableau 4.1
TARCE original : moyennes et écarts-types

| SECTIONS | MAX | Prétest (T1) | | | | Posttest immédiat (T2) | | | |
|---------------|-----|--------------|------|------|------|------------------------|------|------|------|
| | | GT | | GE | | GT | | GE | |
| | | M | É | M | É | M | É | M | É |
| Section A (S) | 15 | 6,6 | 2,2 | 6,2 | 2,4 | 7,3 | 2,6 | 7,3 | 2,5 |
| Section A (C) | 15 | 11,8 | 3,1 | 12,3 | 1,6 | 12,9 | 1,7 | 12,9 | 1,8 |
| Section B (S) | 15 | 3,7 | 3,0 | 3,4 | 3,4 | 6,1 | 2,8 | 6,4 | 4,7 |
| Section B (C) | 15 | 8,3 | 5,8 | 8,2 | 5,7 | 12,3 | 4,1 | 11,4 | 5,0 |
| Section C | 8 | 3,7 | 2,5 | 3,5 | 2,0 | 3,6 | 2,0 | 3,7 | 2,2 |
| Section D | 7 | 2,6 | 2,1 | 2,6 | 2,2 | 2,9 | 2,6 | 3,1 | 2,2 |
| Section E (S) | 9 | 1,8 | 2,2 | 1,8 | 2,3 | 1,9 | 2,2 | 2,5 | 2,2 |
| Section E (C) | 9 | 2,4 | 2,8 | 2,9 | 2,8 | 2,9 | 2,9 | 4,6 | 2,6 |
| Section F | 9 | 2,6 | 2,9 | 3,3 | 2,8 | 2,7 | 2,7 | 3,8 | 2,6 |
| Section G | 6 | 3,2 | 2,2 | 3,1 | 1,9 | 2,7 | 2,2 | 3,6 | 2,0 |
| Total (S) | 69 | 24,4 | 13,2 | 23,8 | 13,2 | 27,2 | 12,5 | 30,5 | 15,9 |
| Total (C) | 69 | 34,7 | 16,6 | 35,9 | 15,2 | 40,1 | 13,6 | 43,2 | 15,6 |

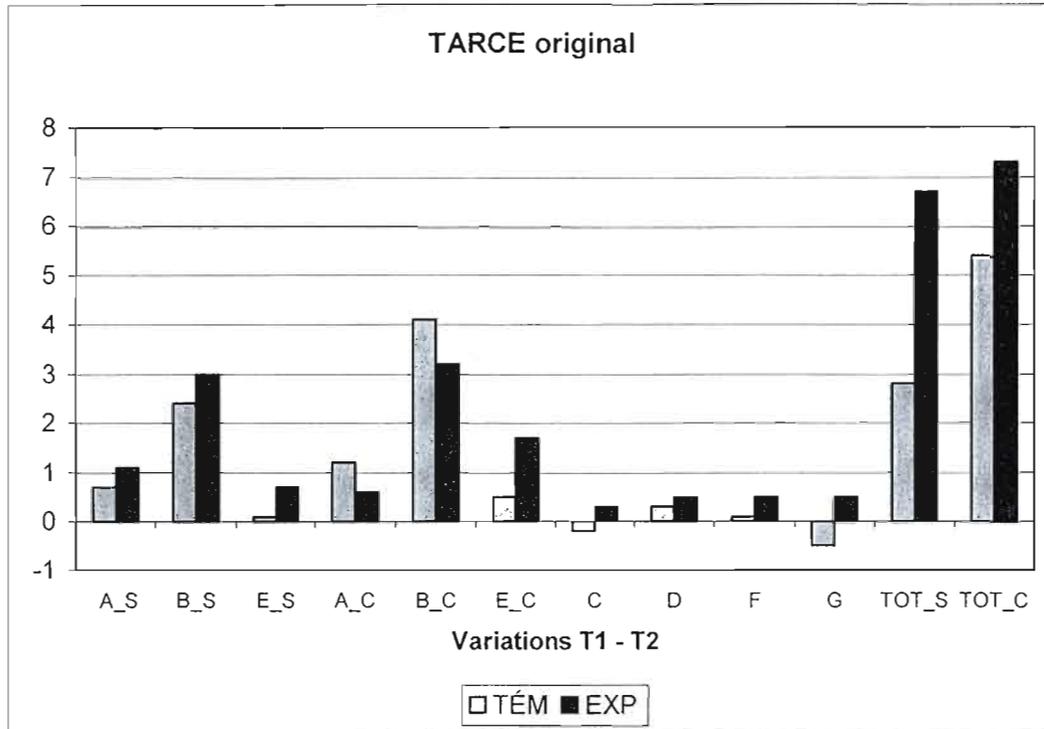
S : correction stricte, C : correction clémente; participants GE (n=15), participants GT (n=19). Max : valeur maximale possible pour la section.

Le tableau 4.1 montre que, de façon générale, les performances des deux groupes lors du prétest se ressemblent. Les groupes se distinguent sensiblement à la section A en correction clémente, où le groupe témoin a un écart-type plus élevé (3,1 vs 1,6). On observe aussi une différence au posttest immédiat à la section B, en correction stricte, où l'écart-type du groupe expérimental est plus élevé (2,8 vs 4,7).

4.1.2 Variations entre le prétest (T1) et le posttest immédiat (T2) pour les deux groupes

La figure 4.1 illustre les variations entre les résultats obtenus lors du prétest et ceux obtenus lors du posttest immédiat : variations totales (TOT) et pour chacune des sections du TARCE original (A, B, C, D, E, F et G), pour les deux groupes et selon les deux types de correction (« S » pour *stricte* et « C » pour *clémente*). Ce graphique indique la variation observée dans les résultats pour chaque groupe et pour chacune des sections (toujours en valeurs absolues). Par exemple, l'indication A_S fournit le résultat de la section A en correction stricte et la mention TOT_C indique le résultat total au test avec la correction clémente appliquée aux sections A, B et E.

Figure 4.1 Variations prétest (T1) – posttest immédiat (T2) au TARCE original



Le groupe expérimental a réalisé des gains supérieurs à ceux du groupe témoin dans toutes les sections, sauf aux sections A et B en correction clémente, ainsi qu'aux résultats totaux. Voyons maintenant les statistiques permettant d'établir si les différences entre les variations de résultats des deux groupes, variations observables sur la figure 4.1, sont statistiquement significatives.

4.1.3 Différences entre le groupe témoin et le groupe expérimental

Dans cette section, nous présentons les résultats statistiques des comparaisons paires entre les résultats obtenus par le groupe témoin et le groupe expérimental lors du prétest (T1) et ceux obtenus lors du posttest immédiat au TARCE original. Ces résultats indiquent dans quelle mesure les différences entre les deux groupes sont attribuables au traitement expérimental, point au cœur de notre étude. Notre seuil de signification est de 0,05. Notre hypothèse de départ étant que les résultats du groupe expérimental seront

significativement plus élevés que ceux du groupe témoin grâce au traitement (hypothèse alternative), nous pouvons utiliser la valeur « p » du test unilatéral comme résultat final (pour autant que la valeur du test bilatéral soit positive), valeur qui correspond à la valeur du test bilatéral divisée par deux. Toutefois, nous ne fournirons cette valeur que lorsqu'elle contribuera à mieux illustrer les résultats, soit quand la valeur du test bilatéral n'est pas suffisante. De plus, nous avons effectué, pour la plupart des tests, deux types d'analyse statistique : la première avec le test paramétrique *t* de Student et la deuxième avec le test non paramétrique de Wilcoxon. Les tests non paramétriques sont reconnus pour être généralement plus puissants lorsqu'une distribution de données n'est pas normale. Toutefois, comme nos distributions se sont avérées pour la plupart normales, ce sont les valeurs du test *t* que nous présenterons, à moins d'indication contraire. L'étoile indique que le résultat statistique de la donnée dont il est question est significatif. Lorsque le résultat est non significatif, mais près du seuil de signification, c'est-à-dire entre 0,05 et 0,10, nous parlerons d'une « tendance » qui, sans confirmer notre hypothèse alternative, indique que les résultats pointent vers cette direction. On notera aussi que, comme nous avons deux paramètres estimés, les variances des deux échantillons indépendants (témoin et expérimental), le nombre de degrés de liberté sera égal à $n-2$, puisque chaque paramètre estimé coûte un degré de liberté.

Tableau 4.2
TARCE original : comparaisons groupe expérimental et groupe témoin

| SECTIONS | <i>t</i> ($n-2$ d.l.) | p^1 | p^2 |
|----------------------------|---------------------------|---------|---------|
| Section A (S) | 0,62 | 0,5412 | |
| Section B (S) | 0,70 | 0,4890 | |
| Section E (S) | 1,07 | 0,2934 | |
| Section A (C) | -0,69 | 0,4961 | |
| Section B (C) | -0,50 | 0,6208 | |
| Section E (C) ³ | 321 | 0,0379* | |
| Section C | 0,78 | 0,4435 | |
| Section D | 0,54 | 0,5957 | |
| Section F | 0,63 | 0,5336 | |
| Section G | 2,01 | 0,0524 | 0,0262* |
| Total (S) | 1,90 | 0,0665 | 0,0332* |
| Total (C) | 0,65 | 0,5190 | |

d.l. : degré de liberté, participants GE ($n=15$), participants GT ($n=19$); ¹ : test bilatéral, ² : test unilatéral;

³ : résultats du test de Wilcoxon; * : différence significative entre les moyennes avec probabilité à 95 % ($p \leq 0,05$).

Dans les sections du TARCE, les différences entre les deux groupes ne sont pour la plupart pas significatives, sauf pour la section E en correction clémente et pour la section G. Il y a même un « effet inverse », à savoir une plus grande amélioration chez le groupe témoin, aux sections A et B en correction clémente, effet qui n'est par contre pas statistiquement significatif. La somme des gains réalisés dans chaque section fait toutefois en sorte que le résultat total pour le test entier est significatif en correction stricte.

4.1.4 Gains réalisés entre le prétest (T1) et le posttest immédiat (T2) – groupes confondus

Le tableau 4.3 présente les différences T2 – T1 obtenues au TARCE, soit les résultats des comparaisons paires des gains réalisés entre le prétest et le posttest immédiat pour les deux groupes confondus. Ces résultats démontrent les variations entre les deux moments de la mesure (T1–T2), c'est-à-dire qu'ils renseignent sur les gains dans l'apprentissage effectués par les deux groupes entre le prétest et le posttest immédiat. Comme nous avons une hypothèse alternative, c'est-à-dire que nous supposons que les gains réalisés entre le prétest et le posttest seront statistiquement significatifs, la valeur « p » à utiliser est ici aussi la valeur du test unilatéral. Les résultats dont il faut se méfier, ou qui n'ont pas leur raison d'être à cause d'un effet groupe identifié dans la section précédente, sont soulignés par la mention « s.o. » (sans objet). En effet, on ne peut affirmer quoi que ce soit en rapport avec les participants des deux groupes confondus si un effet groupe a préalablement été identifié, indiquant ainsi que les deux groupes se distinguent significativement. Comme nous avons ici un seul paramètre estimé, la variance de l'échantillon « groupes confondus », le nombre de degrés de liberté sera égal à $n-1$.

Tableau 4.3
TARCE original : comparaisons T2 – T1 (groupes confondus)

| SECTIONS | <i>t</i> (n-1 d.l.) | <i>p</i> ¹ | <i>p</i> ² |
|---------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Section A (S) | 2,47 | 0,0190* | |
| Section B (S) | 5,95 | <0,0001* | |
| Section E (S) | 1,31 | 0,2003 | |
| Section A (C) | 2,28 | 0,0289* | |
| Section B (C) | 4,39 | 0,0001* | |
| Section E (C) | 2,52 | 0,0167 (s.o.) | |
| Section C | 0,10 | 0,9192 | |
| Section D | 1,58 | 0,1245 | 0,0623** |
| Section F | 0,75 | 0,4599 | |
| Section G | -0,21 | 0,8348 (s.o.) | |
| Total (S) | 4,23 | 0,0002 (s.o.) | |
| Total (C) | 4,20 | 0,0002 | |

d.l. : degré de liberté, participants GE (n=15), participants GT (n=19); ¹ : test bilatéral, ² : test unilatéral;
* : différence significative entre les moyennes avec probabilité à 95 % ($p \leq 0,05$); ** : tendance, différence entre 0,05 et 0,10; (s.o.) : sans objet dû à un effet groupe.

Le tableau 4.3 indique que les deux groupes confondus ont réalisé des gains dans les sections A et B en correction stricte et en correction clémente ainsi que dans les résultats globaux en correction clémente. On voit aussi une tendance à l'amélioration dans la section D.

4.1.5 Comparaison des résultats : recherche actuelle et étude de référence

Afin de clore cette section de présentation des résultats du TARCE original, nous présentons ici les résultats statistiques de notre étude en parallèle avec ceux de l'étude de référence et l'interprétation générale, à savoir si les gains réalisés par les participants du groupe expérimental sont supérieurs à ceux des participants du groupe témoin.

Tableau 4.4
Résultats : recherche actuelle (correction stricte) et étude de référence

| SECTIONS | Tréville (1993) ¹ | Interprétation | ROY (2005) ² | Interprétation |
|----------------------|----------------------------------|--------------------------------|-------------------------|------------------|
| A | F (1,156) = 91,24 p < 0,0001 | Significatif | t = 0,62 p = 0,2706 | Non significatif |
| B | F (1,156) = 114,28 p < 0,0001 | Significatif | t = 0,70 p = 0,2445 | Non significatif |
| C (C2 ³) | F (1,156) = 8,58 p < 0,004 | Significatif | t = 0,78 p = 0,2218 | Non significatif |
| D (D2 ³) | Donnée non fournie | Non significatif | t = 0,54 p = 0,2979 | Non significatif |
| E | F (1,156) = 16,78 p < 0,0001 | Significatif | t = 1,07 p = 0,1467 | Non significatif |
| F | p = 0,658 | Non significatif | t = 0,63 p = 0,2668 | Non significatif |
| G | F (1,156) = 8,40 p < 0,004 | Significatif | t = 2,01 p = 0,0262 | Significatif |
| Global | Donnée non fournie | Effet positif du traitement | t = 1,90 p = 0,0332 | Significatif |

¹ Analyse de variance multivariée

² Test t de student ou test de Wilcoxon, valeur du test unilatéral pour le « p »

³ Dans l'étude de référence

Nos résultats sont donc différents de ceux de l'étude de référence en ce qui concerne les sections A, B, C et E. Nos données vont dans le même sens que ceux de Tréville (1993) pour la section D, F et G ainsi que pour le résultat global.

4.2 TARCE modifié

Nous présentons ici les résultats au TARCE modifié obtenus par le groupe expérimental et le groupe témoin lors du prétest (T1) et du posttest différé (T3). Le nombre de participants n'est pas le même au T3, avec 10 et 9 participants pour le groupe expérimental et le groupe témoin respectivement. Les moyennes et les écarts-types sont d'abord représentés et, à l'instar de la présentation des résultats du TARCE original, nous poursuivons avec les résultats des comparaisons entre les deux groupes et ceux des variations T1 – T3, soit des gains dans l'apprentissage (groupes confondus).

4.2.1 Moyennes et écarts-types

Les résultats obtenus pour les moyennes et les écarts-types sont présentés au tableau 4.5.

Tableau 4.5
TARCE modifié : moyennes et écarts-types

| SECTIONS | MAX | Prétest ¹ | | | | Posttest différé ² | | | |
|---------------|-----|----------------------|------|------|------|-------------------------------|------|------|------|
| | | GT | | GE | | GT | | GE | |
| | | M | É | M | É | M | É | M | É |
| Section A (S) | 15 | 8,0 | 2,4 | 7,6 | 3,1 | 8,3 | 3,5 | 9,3 | 2,5 |
| Section A (C) | 15 | 14,3 | 0,7 | 13,1 | 2,3 | 13,9 | 1,4 | 14,1 | 1,9 |
| Section B (S) | 15 | 4,4 | 2,8 | 3,1 | 2,7 | 5,3 | 2,6 | 5,9 | 3,6 |
| Section B (C) | 15 | 9,7 | 5,0 | 8,5 | 4,9 | 12,1 | 1,8 | 11,8 | 5,4 |
| Section C | 8 | 4,1 | 2,4 | 4,0 | 2,9 | 5,1 | 1,8 | 5,2 | 1,5 |
| Section D | 7 | 2,2 | 2,3 | 2,3 | 2,0 | 3,4 | 2,0 | 3,8 | 2,1 |
| Section E (S) | 9 | 2,4 | 2,4 | 2,9 | 2,5 | 3,1 | 2,8 | 2,9 | 2,5 |
| Section E (C) | 9 | 3,4 | 3,3 | 4,3 | 2,8 | 4,3 | 2,5 | 4,6 | 2,9 |
| Section F | 9 | 3,0 | 3,3 | 5,2 | 2,5 | 4,6 | 2,7 | 5,9 | 2,6 |
| Section G | 6 | 2,4 | 1,7 | 3,2 | 2,0 | 2,2 | 1,6 | 3,7 | 1,6 |
| Total (S) | 69 | 26,7 | 14,0 | 28,3 | 15,7 | 32,1 | 12,8 | 36,7 | 13,8 |
| Total (C) | 69 | 39,2 | 13,8 | 40,6 | 17,2 | 45,7 | 9,7 | 49,1 | 14,5 |

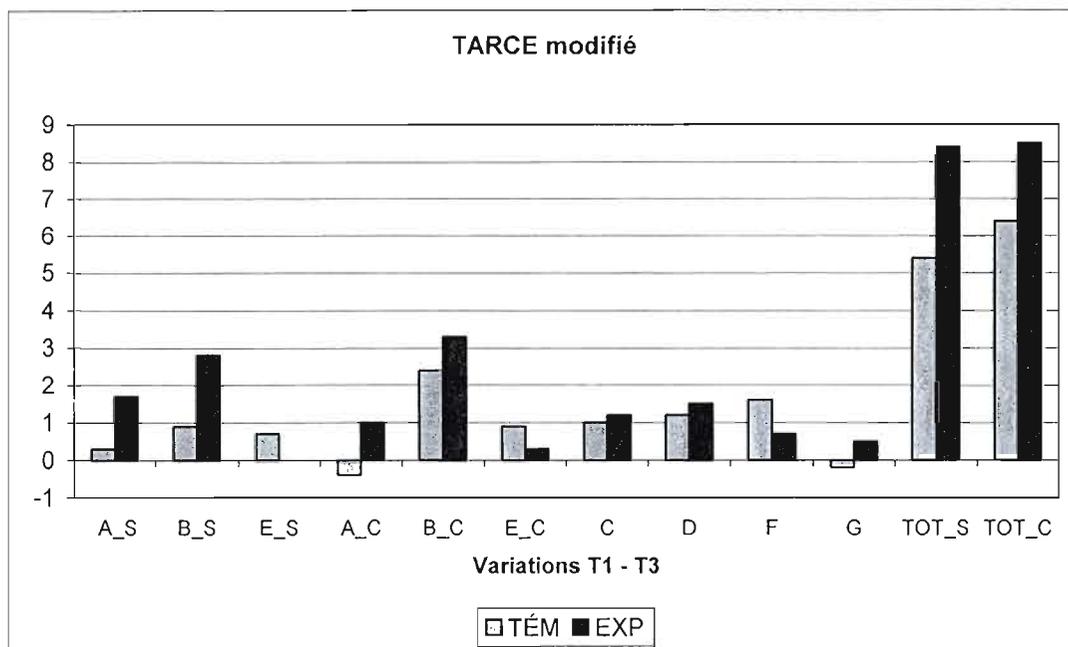
S : correction stricte, C : correction clémente; ¹ : participants GE (n=15), participants GT (n=19); ² : participants GE (n=10), participants GT (n=9). Max : valeur maximale possible pour la section.

Les deux groupes semblent avoir obtenu, comme pour le TARCE original, des moyennes et des écarts-types similaires lors du prétest. Les différences notables se situent au T3 dans les écarts-types de la section B en correction clémente (1,8 pour le groupe témoin et 5,4 pour le groupe expérimental) et du total en correction clémente (9,7 pour le groupe témoin et 14,5 pour le groupe expérimental).

4.2.2 Variations entre le prétest (T1) et le posttest différé (T3) pour les deux groupes

La figure 4.2 illustre les variations entre les résultats obtenus au TARCE modifié lors du prétest (T1) et ceux obtenus lors du posttest différé (T3). La section suivante présente les données permettant de déterminer la signification statistique de ces différences.

Figure 4.2 Variations prétest (T1) – posttest différé (T3) au TARCE modifié



Le groupe expérimental semble avoir réalisé des gains supérieurs à ceux du groupe témoin dans la plupart des sections du test (exceptions faites des sections F, et E pour les deux types de correction) et aux résultats totaux.

4.2.3 Différences entre le groupe témoin et le groupe expérimental

Le tableau 4.6 présente les différences obtenues dans les résultats des deux groupes entre le prétest et le posttest, et leur seuil de signification. Dans cette version modifiée du TARCE original passée deux semaines après le posttest immédiat, les résultats sont statistiquement significatifs pour les sections A et B en correction stricte et A en correction clémente. Nous obtenons une tendance positive au résultat total en correction stricte. On peut aussi observer des résultats négatifs, c'est-à-dire que l'amélioration du groupe témoin est supérieure, aux sections E (en correction stricte) et F; résultats qui ne sont toutefois pas statistiquement significatifs.

Tableau 4.6
TARCE modifié : comparaisons groupe expérimental et groupe témoin

| SECTIONS | <i>t</i> (n-2 d.l.) | <i>p</i> ¹ | <i>p</i> ² |
|---------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|
| Section A (S) | 1,77 | 0,0949 | 0,0475* |
| Section B (S) | 2,10 | 0,0509 | 0,0255* |
| Section E (S) | -0,59 | 0,5614 | |
| Section A (C) | 2,28 | 0,0355* | |
| Section B (C) | 0,49 | 0,6296 | |
| Section E (C) | -0,57 | 0,5784 | |
| Section C | 0,20 | 0,8467 | |
| Section D | 0,35 | 0,7340 | |
| Section F | -0,87 | 0,3977 | |
| Section G | 0,90 | 0,3816 | |
| Total (S) | 1,54 | 0,1420 | 0,0710** |
| Total (C) | 0,84 | 0,4128 | |

d.l. = degré de liberté, n au T1: participants GE (n=15), participants GT (n=19); n au T3 : participants GE (n=10), participants GT (n=9); ¹ : test bilatéral, ² : test unilatéral; *: différence significative entre les moyennes avec probabilité à 95 % ($p \leq 0,05$); **: tendance, différence entre 0,05 et 0,10.

4.2.4 Gains réalisés entre le prétest (T1) et le posttest différé (T3) – groupes confondus

Nous présentons ici les résultats des comparaisons paires entre T3 et T1, soit les mesures des gains dans l'apprentissage effectués par les deux groupes entre le prétest et le posttest différé. Nous n'avons pas ici jugé nécessaire d'ajouter les valeurs du test unilatéral, bien qu'il soit pertinent de rappeler que ce sont bien ces valeurs (valeurs positives bilatérales divisées par deux) qui sont applicables à notre hypothèse alternative.

Tableau 4.7
 TARCE modifié : Comparaisons T3 – T1 (groupes confondus)

| SECTIONS | t (n-1 d.l.) | p^1 |
|---------------|--------------------|----------------|
| Section A (S) | 2,58 | 0,0189 (s.o.) |
| Section B (S) | 3,83 | 0,0012 (s.o.) |
| Section E (S) | 0,57 | 0,5742 |
| Section A (C) | 0,90 | 0,3800 |
| Section B (C) | 3,40 | 0,0032* |
| Section E (C) | 1,14 | 0,2703 |
| Section C | 2,23 | 0,0385* |
| Section D | 3,50 | 0,0026* |
| Section F | 2,26 | 0,0364* |
| Section G | 0,40 | 0,6972 |
| Total (S) | 7,04 | <0,0001 (s.o.) |
| Total (C) | 6,21 | <0,0001* |

d.l. = degré de liberté, n au T1: participants GE (n=15), participants GT (n=19) ; n au T3 : participants GE (n=10), participants GT (n=9); ¹ : test bilatéral; * : différence significative entre les moyennes avec probabilité à 95 % ($p \leq 0,05$); (s.o.) : sans objet dû à un effet groupe.

Le tableau 4.7 démontre que les participants des deux groupes réunis ont effectué des gains entre le prétest et le posttest différé dans plusieurs sections du test (B clémente, C, D, F et Total clémente). Les résultats en A, B et Total pour la correction stricte ne sont donnés qu'à titre indicatif et doivent être considérés avec beaucoup de prudence, un effet groupe ayant préalablement été identifié.

4.2.5 Comparaison TARCE original et TARCE modifié

Nous terminons cette section en présentant côte-à-côte les résultats du TARCE original et ceux du TARCE modifié.

Tableau 4.8
Comparaison TARCE original et TARCE modifié

| SECTIONS | Comparaisons entre les deux moments de la mesure (apprentissage) | | Comparaisons entre groupes (effet du traitement) | |
|---------------|--|---------------------|--|------------------|
| | TARCE original | TARCE modifié | TARCE original | TARCE modifié |
| Section A (S) | Significatif | Significatif (s.o.) | Non significatif | Significatif |
| Section B (S) | Significatif | Significatif (s.o.) | Non significatif | Significatif |
| Section E (S) | Non significatif | Non significatif | Non significatif | Non significatif |
| Section A (C) | Significatif | Non significatif | Non significatif | Significatif |
| Section B (C) | Significatif | Significatif | Non significatif | Non significatif |
| Section E (C) | Significatif (s.o. ¹) | Non significatif | Significatif | Non significatif |
| Section C | Non significatif | Significatif | Non significatif | Non significatif |
| Section D | Tendance | Significatif | Non significatif | Non significatif |
| Section F | Non significatif | Significatif | Non significatif | Non significatif |
| Section G | Non significatif (s.o.) | Non significatif | Significatif | Non significatif |
| TOTAL (S) | Significatif (s.o.) | Significatif (s.o.) | Significatif | Tendance |
| TOTAL (C) | Significatif | Significatif | Non significatif | Non significatif |

S : correction stricte, C : correction clémente ; (s.o.) : sans objet dû à un effet groupe.

Les résultats obtenus aux deux versions du TARCE ne concordent pas dans plusieurs sections, notamment en ce qui concerne l'effet du traitement, en A et B stricte, A et E clémente et en G.

4.3 Test de vocabulaire

Dans cette section, nous présentons les résultats obtenus par nos participants au Test de vocabulaire, dans le même ordre que celui utilisé pour la présentation des résultats des deux TARCEs : 1) moyennes et écarts-types totaux et pour chacune des sections (partie 1, partie 2 section A et section B, partie 3); 2) illustration graphique des variations entre le

prétest et le posttest; 3) résultats des comparaisons entre les deux groupes; 4) résultats des comparaisons entre les résultats obtenus lors du prétest et ceux obtenus lors du posttest.

4.3.1 Moyennes et écarts-types

Nous présentons ici les moyennes et les écarts-types obtenus dans chacune des quatre sections du Test de vocabulaire (section 1, section 2A, section 2B, section 3) par le groupe expérimental (n = 15) et le groupe témoin (n = 19) au prétest (T1) et au posttest immédiat (T2).

Au prétest, les moyennes et les écarts-types des deux groupes semblent ici aussi s'apparenter, à l'exception de la moyenne du groupe expérimental dans la section 3 en correction stricte, plus faible que celle du groupe témoin (1,5 vs 2,2).

Tableau 4.9
Test de vocabulaire : moyennes et écarts-types

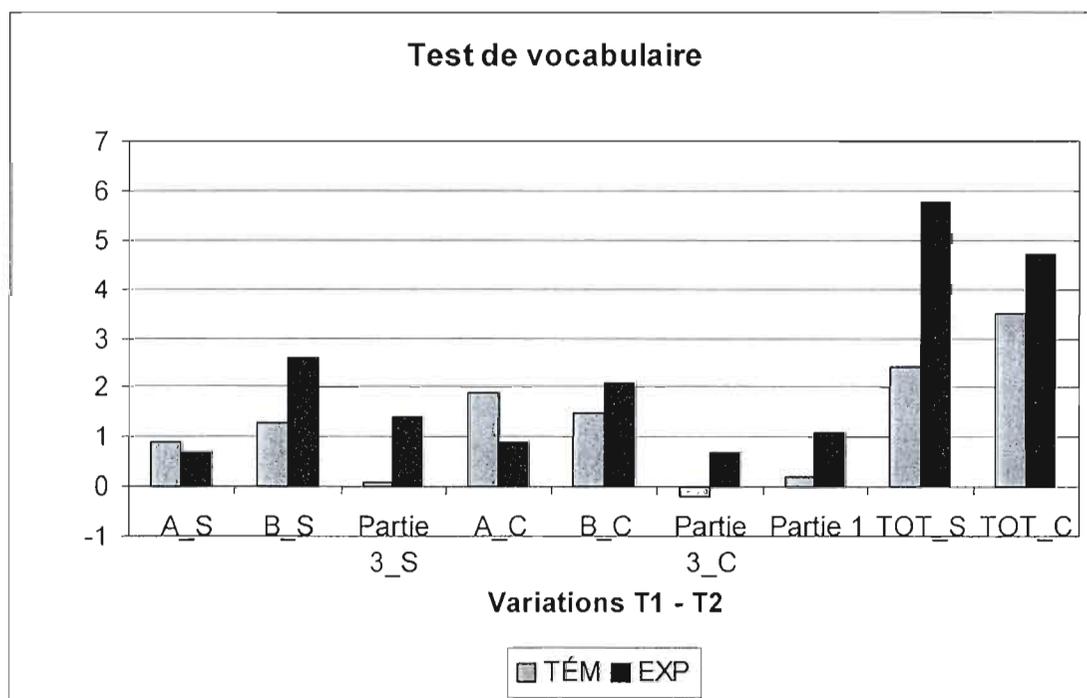
| SECTIONS | MAX | Prétest | | | | Posttest immédiat | | | |
|-----------------|-----|---------|-----|------|------|-------------------|-----|------|-----|
| | | GT | | GE | | GT | | GE | |
| | | M | É | M | É | M | É | M | É |
| Section 1 | 10 | 3,8 | 3,2 | 3,3 | 3,4 | 4,0 | 2,9 | 4,3 | 3,5 |
| Section 2 A (S) | 10 | 4,2 | 2,6 | 4,9 | 2,3 | 5,1 | 1,7 | 5,6 | 1,5 |
| Section 2 A (C) | 10 | 6,2 | 3,4 | 7,1 | 2,6 | 8,1 | 1,5 | 7,9 | 1,4 |
| Section 2 B (S) | 10 | 3,3 | 2,5 | 2,6 | 2,2 | 4,5 | 2,0 | 5,2 | 2,7 |
| Section 2 B (C) | 10 | 5,7 | 3,5 | 5,6 | 3,9 | 7,3 | 2,7 | 7,7 | 3,1 |
| Section 3 (S) | 8 | 2,2 | 2,1 | 1,5 | 1,5 | 2,2 | 2,3 | 2,9 | 2,3 |
| Section 3 (C) | 8 | 4,7 | 2,7 | 4,5 | 2,6 | 4,5 | 3,0 | 5,3 | 2,6 |
| Total (S) | 38 | 13,5 | 7,3 | 12,2 | 7,6 | 15,8 | 6,9 | 18,0 | 8,5 |
| Total (C) | 38 | 20,4 | 9,5 | 20,5 | 10,6 | 23,9 | 7,9 | 25,5 | 9,5 |

S : correction stricte; C : correction clémente; participants GE (n=15), participants GT (n=19); Max : valeur maximale possible pour la section.

4.3.2 Variations entre le prétest (T1) et le posttest immédiat (T2) pour les deux groupes

La figure 4.3 illustre les variations entre les résultats obtenus lors du prétest et ceux obtenus lors du posttest par les deux groupes au Test de vocabulaire. On peut constater que le groupe expérimental a effectué des gains supérieurs à ceux du groupe témoin, sauf pour la section A en correction stricte et en correction clémente. La section 4.3.3 indiquera dans quelle mesure les différences dans les variations obtenues par les deux groupes sont significatives.

Figure 4.3 Variations prétest (T1) – posttest immédiat (T2) au Test de vocabulaire



4.3.3 Différences entre le groupe témoin et le groupe expérimental

Le tableau 4.10 présente les résultats des comparaisons paires obtenues lors du prétest et du posttest immédiat entre les deux groupes, soit les différences obtenues entre les résultats des deux groupes, mesure de l'effet du traitement expérimental.

Tableau 4.10
Test de vocabulaire : comparaisons groupe expérimental et groupe témoin

| SECTIONS | <i>t</i> (n-2 d.l.) | <i>p</i> ¹ | <i>P</i> ² |
|----------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Section A (S) | -0,21 | 0,8351 | |
| Section B (S) ³ | 307,50 | 0,1198 | 0,0599** |
| Section 3 (S) | 2,49 | 0,0182* | |
| Section A (C) | -1,25 | 0,2233 | |
| Section B (C) | 0,42 | 0,6751 | |
| Section 3 (C) | 1,08 | 0,2909 | |
| Section 1 | 0,84 | 0,4053 | |
| TOTAL (S) ³ | 310,50 | 0,0981 | 0,0491* |
| TOTAL (C) | 0,47 | 0,6446 | |

d.l. : degré de liberté, participants GE (n=15), participants GT (n=19); ¹ : test bilatéral, ² : test unilatéral;
³ : résultats du test de Wilcoxon; * : différence significative entre les moyennes avec probabilité à 95 % ($p \leq 0,05$);
 ** : tendance, différence entre 0,05 et 0,10.

Note : les scores 2A (C), 3 (C) et TOTAL (C) ne respectent pas la condition d'égalité des variances au niveau 1 %. Nous rapportons les résultats suivant l'ajustement de Satterthwaite, dont les valeurs ajustées des d.l. sont 26,1 et 27,2 et 24,9 pour 2A (C), 3 (C) et TOTAL (C), respectivement.

4.3.4 Gains réalisés entre le prétest (T1) et le posttest immédiat (T2) – groupes confondus

Nous présentons ici les résultats des comparaisons paires des gains réalisés par les deux groupes entre le prétest et le posttest immédiat au Test de vocabulaire.

Tableau 4.11
Test de vocabulaire : comparaisons T2 – T1 (groupes confondus)

| SECTIONS | <i>t</i> (n-1 d.l.) | <i>p</i> ¹ | <i>P</i> ² |
|------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Section 2 A (S) | 2,19 | 0,0359* | |
| Section 2 B (S) | 4,18 | 0,0002 (s.o.) | |
| Section 3 (S) | 2,24 | 0,0321 (s.o.) | |
| Section 2 A (C) | 3,14 | 0,0036* | |
| Section 2 B (C) | 2,82 | 0,0081* | |
| Section 3 (C) | 0,53 | 0,5988 | |
| Section 1 ³ | 70,5 | 0,1264 | 0,0632** |
| Total (S) | 3,72 | 0,0007 (s.o.) | |
| Total (C) | 2,79 | 0,0086* | |

d.l. : degré de liberté, participants GE (n=15), participants GT (n=19); ¹ : test bilatéral, ² : test unilatéral;
³ : résultats du test de Wilcoxon; * : différence significative entre les moyennes avec probabilité à 95 % ($p \leq 0,05$);
 ** : tendance, différence entre 0,05 et 0,10; (s.o.) : sans objet dû à un effet groupe.

Le tableau 4.11 démontre que les participants des deux groupes réunis ont effectué des gains entre le prétest et le posttest immédiat dans plusieurs sections du test, gains statistiquement significatifs pour A en correction stricte; A, B et Total en correction clémentine, et qu'il y a une tendance pour la section 1. Les résultats en correction stricte des sections 2B et 3 ainsi que le résultat total ne sont données qu'à titre indicatif et doivent être considérés avec beaucoup de prudence, un effet groupe ayant préalablement été identifié.

4.3.5 Comparaisons des sections A et B du TARCE original et du Test de vocabulaire

La figure 4.4 présente les variations, ou les différences entre les résultats obtenus lors de prétest et du posttest immédiat ($T2 - T1$) par les deux groupes dans les sections A du TARCE original et du Test de vocabulaire (VOCAB) en correction stricte. La figure 4.5 présente les mêmes informations pour les sections B des deux tests. Les données sont présentées en valeurs absolues, et les résultats des sections du TARCES ont été ajustés pour être sur 10 (au lieu de 15) comme ceux du Test de vocabulaire. Les calculs de cette section sont présentés uniquement pour la correction stricte puisque cette correction nous permet d'obtenir des différences plus nettes et des résultats plus marqués.

Figure 4.4 Comparaison des sections A du TARCE et du Test de vocabulaire

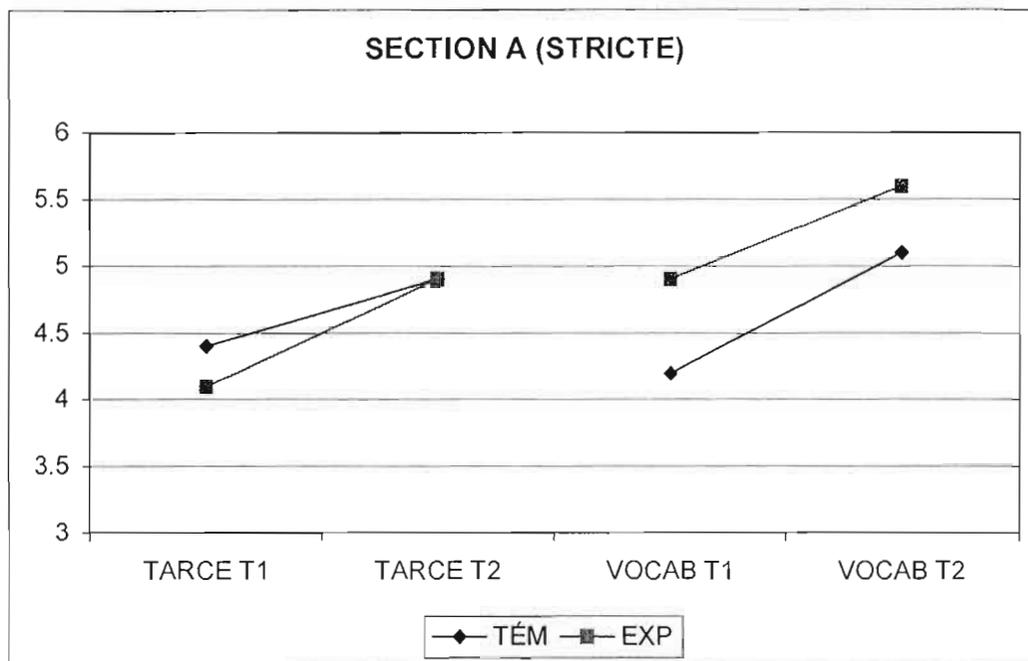
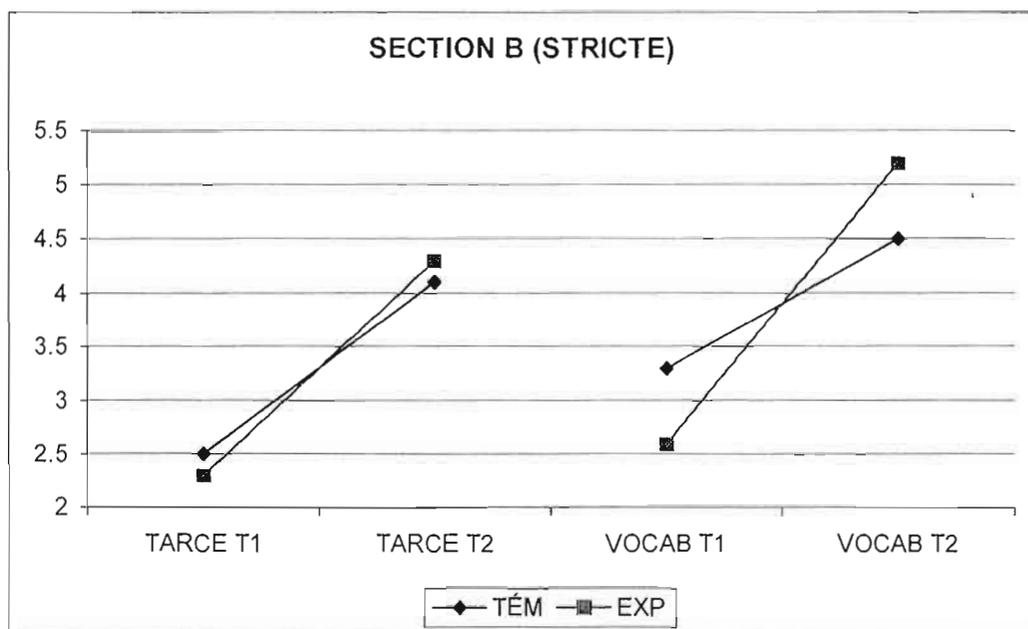


Figure 4.5 Comparaison des sections B du TARCE et du Test de vocabulaire



Une première analyse statistique a été effectuée afin de déterminer s'il y avait des différences significatives entre les deux groupes, différences qui se sont avérées inexistantes, comme le démontre le tableau 4.12. La deuxième analyse statistique effectuée est celle de la « différence de différences », objet de cette section, c'est-à-dire pour déterminer si la différence des différences entre les résultats des deux tests est statistiquement significative pour les sections A et B. Si on se servait des figures 4.4 et 4.5 pour illustrer ce calcul, il faudrait prendre la moyenne des deux groupes pour chaque test (tracer une ligne « moyenne » entre les lignes des deux groupes) et comparer l'augmentation T1 – T2 de la ligne moyenne du TARCE avec celle du Test de vocabulaire (VOCAB). Les résultats obtenus ici (voir tableau 4.12) ne nous permettent pas de rejeter l'hypothèse nulle (H_0 = pas de différence significative entre les mêmes sections des deux tests). En d'autres mots, nous n'avons pas obtenu de différence significative dans les gains des groupes ni entre la section A du TARCE et la section A du Test de vocabulaire, ni entre la section B du TARCE et la section B du Test de vocabulaire.

4.4 Nombre de questions non répondues

Le tableau 4.13 fournit les résultats quant au nombre de questions que les répondants ont laissé sans réponse aux TARCEs original et modifié ainsi qu'au Test de vocabulaire, en moyennes et en écarts-types.

Tableau 4.12
Différences sections A et B : TARCE et Test de vocabulaire

| SECTIONS | Différence entre groupes | | Différence entre sections (groupes réunis) | |
|-----------|--------------------------|-----------------------|---|-----------------------|
| | <i>t</i> | <i>p</i> ¹ | <i>t</i> | <i>p</i> ¹ |
| Section A | -0,52 | 0,6083 | 0,54 | 0,5940 |
| Section B | 0,92 | 0,3624 | 0,18 | 0,8585 |

¹ : test bilatéral (valeur du test unilatéral non applicable).

Tableau 4.13
Moyennes et écart-types des questions non répondues

| INSTRUMENTS / GROUPES | | PRÉTEST | | POSTTEST IMM. | |
|-----------------------|--------------|---------|------------|---------------|------------|
| | | Moyenne | Écart-type | Moyenne | Écart-type |
| TARCE original | Témoin | 19,4 | 19,8 | 14,7 | 15,4 |
| | Expérimental | 16,5 | 14,1 | 9,5 | 13,1 |
| TARCE modifié | Témoin | 30,4 | 28,2 | 6,3 | 5,9 |
| | Expérimental | 15,4 | 15,1 | 6,5 | 10,0 |
| Test de vocabulaire | Témoin | 11,2 | 11,5 | 8,1 | 8,0 |
| | Expérimental | 10,3 | 10,0 | 7,9 | 9,2 |

La donnée qui ressort du tableau 4.13 est la différence entre les moyennes des deux groupes au prétest au TARCE modifié, avec un groupe témoin beaucoup ayant répondu à un nombre moins élevé de questions.

Les tableaux 4.14 et 4.15 indiquent les statistiques en rapport avec le nombre de questions non répondues. Le premier tableau, 4.14, présente les résultats obtenus de l'analyse effectuée à l'aide du test de Wilcoxon en ce qui concerne les gains réalisés, groupes confondus. Il démontre que les deux groupes confondus se sont améliorés en ce qui concerne le nombre de questions non répondues, c'est-à-dire qu'on observe une diminution de cette donnée. Le tableaux 4.15 présente, pour sa part, les résultats obtenus quant aux différences entre le groupe expérimental et le groupe témoin.

Tableau 4.14
Nombre de questions non répondues : différences T2 – T1
(gains, groupes confondus)

| INSTRUMENTS | <i>S</i> | <i>p</i> ¹ |
|---------------------|----------|-----------------------|
| TARCE original | -230,5 | < 0,0001* |
| TARCE modifié | -66,5 | 0,0006* |
| Test de vocabulaire | -93 | 0,0539** |

¹ : test bilatéral (valeur du test unilatéral non applicable); * : différence significative entre les moyennes avec probabilité à 95 % ($p \leq 0,05$); ** : tendance, différence entre 0,05 et 0,10;

Tableau 4.15
 Nombre de questions non répondues : différences entre les groupes
 (effet du traitement)

| INSTRUMENTS | Test <i>t</i> de student | <i>p</i> ¹ |
|---------------------|--------------------------|-----------------------|
| TARCE original | 0,73 | 0,4682 |
| TARCE modifié | 1,73 | 0,1017 |
| Test de vocabulaire | 0,22 | 0,8246 |

¹ : test bilatéral (valeur du test unilatéral non applicable).

Nous avons observé un effet inverse, soit une plus grande amélioration du groupe témoin, légère pour le Test de vocabulaire et plus prononcée pour le TARCE modifié, mais ces différences entre les deux groupes n'étaient pas statistiquement significatives. Rien ne nous indique donc que les deux groupes se distinguent par rapport au nombre de questions non répondues.

4.5 Évaluation qualitative

À la manière de l'étude de référence, nous rendons compte, au tableau 4.16, des résultats obtenus à l'évaluation qualitative du traitement effectuée par les participants. Ces derniers ont confirmé à 100 % que le traitement les avait aidés à développer leur vocabulaire, à leur donner davantage confiance dans leur lecture en français et qu'ils sentaient que le traitement avait été profitable. Ils ont aussi affirmé, à 92 % ou 93 %, que les conseils grammaticaux, les comparaisons structurales et les exercices de systématisation avaient été utiles. L'appréciation des exercices lacunaires (79 %) et la contribution du cours à fournir des manières de découvrir le sens des textes (80 %) a été un peu plus basse. L'outil des adverbes et prépositions les plus fréquentes a été utilisé seulement à l'occasion chez 62 % des participants, tout comme le guide des verbes (54 %). Seulement 36 % des participants ont pu réaliser tous les exercices suggérés dans les leçons.

Tableau 4.16
Évaluation qualitative du traitement par les participants

| | SÍ | NO SÉ | NO |
|---|-----------------------------------|---------------|-------------|
| 1. ¿Le ayudó este curso a desarrollar su vocabulario? | 100 % | | |
| 2. ¿Le dio el curso maneras de descubrir el significado de textos escritos? | 80 % | 13 % | 7 % |
| 3. ¿Le dio más confianza en lo que se refiere a la lectura en francés? | 100 % | | |
| 4. ¿Le ayudó a mejorar su comprensión la enseñanza de algunos consejos de gramática? | 93 % | 7 % | |
| 5. ¿Fueron útiles las comparaciones estructurales entre los cognados franceses y españoles? | 93 % | 7 % | |
| 6. ¿Fueron útiles los ejercicios de sistematización de las reglas de correspondencia (parte C)? | 92 % | 8 % | |
| 7. ¿Fueron útiles los ejercicios de completar huecos? | 79 % | 21 % | |
| | SÍ | ALGUNAS VECES | NO |
| 8. ¿Utilizó la lista de adverbios, preposiciones y conjunciones? | 38 % | 62 % | |
| 9. ¿Logró completar los ejercicios sugeridos en cada lección? | 36 % | 50 % | 14 % |
| 10. ¿Utilizó la "Guía de los verbos franceses"? | 23 % | 54 % | 23 % |
| 11. ¿De manera general, siente Ud. que el curso fue útil? | 100 % | | |
| Escala: | 5 Totalmente de acuerdo | | |
| | 4 De acuerdo | | |
| | 3 Indeciso | | |
| | 2 En desacuerdo | | |
| | 1 Totalmente en desacuerdo | | |
| 12. ¿Le gusto este curso (fue agradable, interesante)? | 5 (79 %) | 4 (14 %) | 3 (7 %) 2 1 |
| 13. ¿Debería estar disponible el material de este curso como apoyo a un curso regular? | 5 (77 %) | 4 (15 %) | 3 (8 %) 2 1 |

Finalmente, presque tous les participants ont trouvé le cours intéressant et sont d'avis que le matériel du cours devrait être rendu disponible comme appui à un cours régulier de FL2 (questions 12 et 13).

Nous passons maintenant à la présentation des informations relatives aux participants.

4.6 Informations personnelles

Nous présentons ici les données recueillies par nos instruments de collecte d'informations personnelles, soit le questionnaire de données individuelles (4.6.1), le questionnaire de stratégies d'apprentissage (4.6.2) et celui sur les styles d'apprentissage (4.6.3). Nous avons vérifié les corrélations entre les variables des deux premiers questionnaires et les résultats obtenus au TARCE original lors du prétest. La répartition des données en 4.6.3 nous empêche de faire de même pour les dimensions du style d'apprentissage.

4.6.1 Données individuelles

Nous avons d'abord tenu à vérifier les liens statistiques entre les données individuelles de nos participants, dont certaines caractéristiques ont été présentées à la section 3.4, et le résultat au TARCE lors du prétest (T1). Le tableau 4.17 fournit les statistiques obtenues pour plusieurs des variables du questionnaire de données individuelles : moyennes, écarts-types, coefficients de corrélation de Pearson (r) et la valeur « p » associée à ce coefficient. Les coefficients de Spearman, qui ont comme avantage de mieux protéger contre les valeurs extrêmes, ont aussi été vérifiés, mais leurs résultats ne sont pas donnés parce qu'ils correspondaient de très près à ceux de Pearson. Le nombre de participants (n) est de 33, sauf pour le sexe, une participante ayant refusé de remplir ce questionnaire. Les coefficients de corrélation donnés sont ceux établis avec les résultats du TARCE en correction stricte. Comme ceux de la correction clémente fournissaient les mêmes conclusions, nous n'avons pas jugé pertinent de les présenter.

Tableau 4.17
Données individuelles (1) et TARCE (T1)

| Variable | Moyenne | Écart-type | r^1 | p |
|---|---------|------------|----------|----------|
| Temps au Québec ² | 3,60 | 4,71 | - 0,4671 | 0,0061* |
| Temps étudié le français ² | 0,36 | 0,35 | 0,0527 | 0,7710 |
| Âge ² | 37,73 | 11,33 | - 0,2722 | 0,1254 |
| Années de scolarité ² | 12,48 | 3,47 | 0,5612 | 0,0007* |
| Connaissance grammaire en L1 ³ | 3,70 | 0,81 | 0,3149 | 0,0742** |

¹ : Coefficient de corrélation de Pearson, entre la variable et le résultat au TARCE en T1 (stricte); ² : en années; ³ : sur une échelle de 1 (plus faible) à 5 (plus fort) ; * : différence significative entre les moyennes avec probabilité à 95 % ($p \leq 0,05$); ** : tendance, différence entre 0,05 et 0,10.

Nous avons identifié une corrélation statistique significative, mais négative, entre le temps passé au Québec et le résultat initial au TARCE original. Le tableau 4.17 nous permet aussi d'observer une corrélation significative entre le nombre d'années de scolarité et le résultat au TARCE original, ainsi qu'une tendance en ce qui a trait à la connaissance de la grammaire en L1.

Le tableau 4.18 fournit les résultats sur le lien statistique d'autres variables et le résultat au TARCE original (correction stricte) lors du prétest.

Tableau 4.18
Données individuelles (2) et TARCE (T1)

| Variable | Possibilité | Distribution (n) | Statistique |
|---------------------|-------------|------------------|--|
| Sexe | H | 12 | $\mu^1 = 24,25$ |
| | F | 22 | $\mu = 24,05$ |
| Autre langue connue | Oui | 13 | $\mu = 18,7$ |
| | Non | 20 | $\mu = 32,8$ $t^2 = 3,53$ $p = 0,0013^*$ |
| Pays d'origine | Argentine | 1 | $\mu = 34,0$ |
| | Colombie | 11 | $\mu = 21,8$ |
| | Cuba | 1 | $\mu = 31,0$ |
| | El Salvador | 1 | $\mu = 0,0$ |
| | Honduras | 2 | $\mu = 26,0$ |
| | Mexique | 7 | $\mu = 27,4$ |
| | Pérou | 5 | $\mu = 25,8$ |
| | Rép. Domin. | 3 | $\mu = 15,0$ |
| | Venezuela | 2 | $\mu = 38,5$ |

¹ : moyenne; ² : test *t* de Student; * : différence significative entre les moyennes avec probabilité à 95 % ($p \leq 0,05$).

La seule variable statistiquement significative dans le tableau 4.18 est « autre langue connue ». Les corrélations avec les résultats et le pays d'origine ont été calculées pour le Mexique et la Colombie et ne sont pas significatives.

Le tableau 4.19 fournit, pour les variables individuelles significatives, les moyennes respectives pour les deux groupes, moyennes qui ne présentent aucune différence significative, démontrant que les groupes ne se distinguent pas en rapport avec ces variables.

Tableau 4.19
Variables individuelles significatives : moyennes des groupes

| Variabes | Groupe | n | Moyenne ou distribution (n) |
|---------------------|--------|----|-----------------------------|
| Temps au Québec | Tém | 15 | 3,48 |
| | Exp | 18 | 3,70 |
| Scolarité | Tém | 15 | 12,70 |
| | Exp | 18 | 12,27 |
| Autre langue Connue | Tém | 18 | Oui = 8 Non = 10 |
| | Exp | 15 | Oui = 5 Non = 11 |

Nous avons ensuite vérifié les liens statistiques entre l'apprentissage et trois variables : âge, scolarité et autre langue connue. Pour ce faire, nous avons vérifié s'il y avait une association statistiquement significative entre les gains réalisés entre le prétest et le posttest immédiat au TARCE original en correction stricte (« l'apprentissage »), et cela, pour les deux groupes puisqu'un effet groupe est présent pour la variable *apprentissage*. Les corrélations de Pearson (r) et de Spearman nous confirment d'abord qu'il n'y a aucune corrélation entre les variables *âge* et *apprentissage*.

Par ailleurs, nous avons identifié une corrélation ($r = 0,68$, $p = 0,0051$) entre les variables scolarité et apprentissage pour le groupe expérimental, signifiant que les sujets plus scolarisés du groupe expérimental ont bénéficié davantage du traitement, ou se sont améliorés de façon significativement plus marquée.

Finalement, nous avons voulu vérifier les liens entre la variable binaire « autre langue connue » et l'apprentissage. D'abord, si on compare les scores moyens dans l'apprentissage pour les deux groupes issus de cette variable (un groupe = oui, sujets connaissant une autre langue; un groupe = non, sujets ne connaissant pas d'autre langue), la différence entre ces deux groupes n'est pas significative ($t = -1,02$; $p = 0,3150$). Toutefois, comme nous avons un effet groupe (témoin vs expérimental) en ce qui concerne l'apprentissage, il était intéressant de vérifier la variable « langue connue » par rapport au traitement. Une ANOVA à deux facteurs avec interaction (groupe et autre langue connue) révèle en effet que cette interaction, bien que non significative, est relativement forte. Ce résultat indiquerait que le score d'apprentissage est relié au type d'intervention (traitement expérimental ou témoin). Si nous regardons plus loin, nous trouvons une différence à l'intérieur du groupe expérimental entre les sujets qui connaissent une autre langue et ceux qui n'en connaissent pas d'autre ($p = 0,0558$ après ajustement pour comparaisons multiples). La variable « autre langue connue » aurait donc un effet pour le type d'enseignement prodigué lors du traitement expérimental, le traitement ayant profité davantage à ceux qui connaissaient une autre langue. Il y a aussi une différence parmi tous les participants qui connaissent une autre langue, ceux du groupe expérimental ayant des gains plus élevés que ceux du groupe témoin (moyennes de 11,6 vs 2,6 ; $p = 0,0210$ après ajustement pour comparaisons multiples). Il est important de noter que le fait que les sous-groupes formés pour ces résultats contiennent peu de participants, par exemple il y a seulement 5 participants dans le groupe « langue connue et groupe expérimental », confère à ces résultats un caractère exploratoire plutôt que « confirmatoire ».

4.6.2 Stratégies d'apprentissage

Le tableau 4.20 présente les résultats obtenus, groupes confondus, au questionnaire sur les stratégies d'attention et de transfert et le lien statistique avec le résultat au TARCE original (correction stricte) lors du prétest. Les calculs de cette section sont présentés uniquement pour la correction stricte puisque cette correction nous permet d'obtenir des différences plus nettes et des résultats plus marqués. Les résultats r donnés sont ceux de Pearson.

Tableau 4.20
Stratégies et TARCE au prétest (T1) – groupes confondus

| Variable | n | Max | Moyenne | Écart-type | r | p |
|-----------|----|-----|---------|------------|---------|--------|
| Attention | 33 | 4 | 2,60 | 0,90 | -0,1414 | 0,4327 |
| Transfert | 33 | 4 | 2,46 | 0,75 | -0,0148 | 0,9350 |

Participants GE : 14, participants GT : 19. Max : valeur maximale; le résultat se situant entre 0 et 4, 4 indiquant la « présence maximale » de la stratégie.

Il faut noter ici que certaines données ont dû être ajustées. D'abord, pour les participants ayant répondu à 5 des 6 questions d'une section, le résultat a été remis sur 5, c'est-à-dire que la question non répondue s'est vu attribuer par défaut le résultat moyen de la section, cas qui s'est produit à quelques occasions (dans 4 participants pour le résultat d'attention et 3 pour celui du transfert). Ensuite, la question 5 du transfert a été mal comprise et plusieurs participants n'ont répondu qu'à une des 3 questions. Au lieu d'éliminer la question, que nous jugeons importante, nous avons ajusté en y allouant 1 point au lieu de 3, le résultat choisi étant celui du vocabulaire, dans le cas où le participant avait répondu aux trois items, ou le score donné lorsqu'on n'avait qu'une des trois réponses. Il y a aussi un participant du groupe expérimental qui n'a pas répondu au questionnaire du tout.

Les détails par groupe sont fournis au tableau 4.21, qui démontre que le groupe témoin a obtenu des résultats supérieurs aux scores des deux stratégies, mais que ces différences entre les deux groupes ne sont pas statistiquement significatives.

Tableau 4.21
Stratégies : différences entre les groupes

| Variable | Groupe | N | Moyenne | Écart-type | t (n-2 d.l.) | p ¹ |
|-----------|--------|----|---------|------------|-----------------|----------------|
| Attention | Tém | 19 | 2,75 | 0,91 | 1,16 | 0,2544 |
| | Exp | 14 | 2,39 | 0,86 | | |
| Transfert | Tém | 19 | 2,54 | 0,37 | 0,67 | 0,5050 |
| | Exp | 14 | 2,36 | 0,79 | | |

d.l. : degrés de liberté ; ¹ : test bilatéral.

Nous avons vérifié les liens statistiques entre les résultats obtenus pour les deux stratégies et l'apprentissage, c'est-à-dire la différence entre les résultats obtenus lors du prétest et ceux obtenus lors du posttest au TARCE original en correction stricte. Nous n'avons pas trouvé de corrélation positive statistiquement significative entre ces deux variables.

4.6.3 Styles d'apprentissage

Le tableau 4.22 fournit les données quant aux cinq aspects du style d'apprentissage que nous avons voulu évaluer. On peut constater qu'il n'est pas possible de calculer des statistiques à cause du petit nombre de participants, surtout dans le style B de chaque aspect. À noter que la variation dans le nombre de participants pour chaque dimension est due au fait que nous devons éliminer une dimension dès qu'un participant avait omis de répondre à une des six ou des dix questions de la dimension.

Tableau 4.22
Styles d'apprentissage

| Aspect | Styles | Distribution (n) | % |
|--|---|---------------------|-------|
| 1 « Comment je reçois l'information » | Global* | A = 8 | 50,00 |
| | Particulier | B = 5 | 31,25 |
| | | AB = 3 | 18,75 |
| 2 « Comment je traite ensuite l'information » | Synthétique* | A = 15 | 83,33 |
| | Analytique | B = 2 | 11,11 |
| | | AB = 1 | 5,56 |
| 3 « Comment j'emmagasine le matériel en mémoire » | « Aiguiser/différenciateur »* « Niveleur/égaliseur » | A = 16 | 69,57 |
| | | B = 3 | 13,04 |
| | | AB = 4 | 17,39 |
| 4 « Comment je réagis aux règles du langage » | Déductif* | A = 18 | 78,26 |
| | Inductif | B = 4 | 17,39 |
| | | AB = 1 | 4,35 |
| 5 « Comment je traite les entrées multiples (<i>multiple inputs</i>) » | Indépendant du champ* | A = 17 | 77,27 |
| | Dépendant du champ | B = 2 | 9,09 |
| | | AB = 3 | 13,64 |

* Indique le style dominant

Il ressort de ce tableau que nos participants sont très majoritairement orientés vers le style A de chaque aspect du questionnaire sur les styles d'apprentissage. La notation AB indique que les participants ont obtenu un score égal dans les deux aspects du style en question. Comme nous n'avons pas trouvé de traduction officielle en français du questionnaire sur les styles d'apprentissage utilisé, nous avons fait des traductions, au meilleur de notre connaissance, des différents styles. À noter que nos aspects 1 à 5 correspondent aux aspects 5 à 9 du questionnaire original de Cohen (2001).

Passons maintenant à la discussion des résultats que nous venons de présenter dans ce chapitre.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'objectif spécifique de cette recherche était *d'examiner l'effet de l'enseignement d'une stratégie d'attention sélective et de transfert morpho-lexical sur le développement du vocabulaire réceptif d'apprenants débutants de FL2 hispanophones adultes*. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons utilisé un traitement expérimental ayant pour but d'amener les participants à porter attention aux congénères et aux relations morphologiques entre le français et l'espagnol, ainsi qu'à développer une stratégie de transfert morpho-lexical de l'espagnol au français. Nous avons basé notre traitement sur l'expérimentation de Tréville (1993), dont nous avons adapté le matériel. Pour vérifier l'effet de notre traitement expérimental, nous avons également adapté le principal instrument de mesure de l'étude de référence, le TARCE. Nous avons aussi ajouté certains instruments de mesure afin soit de raffiner notre analyse, soit d'aller chercher de l'information supplémentaire que nous jugions pertinente.

Notre question de départ était la suivante : *Des apprenants débutants de FL2 hispanophones bénéficient-ils de l'enseignement d'une stratégie d'attention sélective et de transfert morpho-lexical? Plus spécifiquement, un tel enseignement contribue-t-il au développement du vocabulaire réceptif de ces apprenants?* Nous avons scindé cette question générale en sous-questions et développé les instruments de mesure nécessaires pour y répondre. Nous positionnons nos sous-questions, présentées au chapitre 2, dans cinq grands axes d'analyse : 1) la contribution globale du traitement au développement du vocabulaire réceptif, mesuré principalement tel que dans l'étude de référence; 2) l'apport du traitement en ce qui a trait au développement d'aspects linguistiques spécifiques (lexèmes, morphèmes); 3)

la contribution du traitement au développement de la stratégie, mesuré différemment, soit avec de nouveaux mots ou par son transfert dans de nouvelles tâches; 4) la permanence du traitement dans le temps et, finalement; 5) le lien entre la performance et certaines caractéristiques individuelles des participants. Dans chacune des sections de ce chapitre, nous répéterons les sous-questions s'y rapportant, expliquerons l'interprétation appliquée à l'instrument de mesure concerné et à ses résultats, et procéderons à une analyse détaillée des résultats. Le tableau 5.1 présente et résume l'organisation de ce chapitre : les cinq axes d'analyse, les sous-questions de recherche et les instruments de mesure s'y rapportant. Certaines questions ont été abrégées afin de nous permettre de conserver le tableau 5.1 sur une seule page.

Tableau 5.1
 Axes d'analyse, sous-questions et instruments de mesure

| Axes d'analyse | Sous-questions de recherche | Instruments de mesure |
|--|--|---|
| Axe 1 (5.1) Contribution globale du traitement au développement du vocabulaire | <i>1) Nos résultats nous permettent-ils de conclure au rôle positif de l'enseignement des congénères sur le développement du vocabulaire réceptif d'apprenants de FL2 hispanophones débutants adultes, tel que mesuré principalement de la même façon que dans l'étude de référence?</i> | TARCE original (correction stricte) Évaluation subjective Nombre de questions non répondues |
| Axe 2 (5.2) Contributions spécifiques du traitement : lexème versus morphème | <i>2) Quels aspects linguistiques (lexèmes, morphèmes) ont été affectés par le traitement?</i> | TARCEs original / modifié, Test de vocabulaire Comparaison entre les corrections stricte et clémentes |
| Axe 3 (5.3) Contribution du traitement au développement de la stratégie : nouveaux mots et nouvelles tâches | <i>3) Le traitement expérimental a-t-il mené les participants au développement de la stratégie d'attention sélective et de transfert morpho-lexical, tel que mesuré par les résultats obtenus lorsque les mots testés n'avaient pas été préalablement présentés lors de l'enseignement sur les congénères?</i> | Test de vocabulaire a) Comparaison des sections A et B (partie 2) avec les sections A et B du TARCE |
| | <i>4) Le traitement expérimental a-t-il mené les participants au transfert de la stratégie dans de nouveaux contextes, tel que mesuré par les résultats obtenus dans de nouvelles tâches que les participants n'avaient pas pratiquées lors de l'enseignement sur les congénères?</i> | Test de vocabulaire b) Parties 1 et 3 |
| Axe 4 (5.4) Permanence du traitement | <i>5) Les effets du traitement, le cas échéant, sont-ils permanents dans le temps?</i> | TARCE modifié |
| Axe 5 (5.5) Influence des caractéristiques individuelles | <i>6) Certaines caractéristiques personnelles sont-elles reliées à la performance initiale des participants et à leurs résultats subséquents?</i> | Questionnaires de données individuelles, de stratégies et de styles d'apprentissage |

5.1 Contribution globale du traitement au développement du vocabulaire

Dans notre étude, l'enseignement de la stratégie d'attention sélective et de transfert morpho-lexical a été réalisé au moyen d'une adaptation du traitement de Tréville (1993). La principale mesure du développement du vocabulaire réceptif a été, quant à elle, effectuée par notre adaptation du TARCE de l'étude originale. La première question de ce chapitre est donc celle qui est la plus générale et la plus centrale à notre recherche : « *Nos résultats nous permettent-ils de conclure, à l'instar de l'étude de référence, au rôle positif de l'enseignement des congénères sur le développement du vocabulaire réceptif d'apprenants de FL2 hispanophones débutants adultes, tel que mesuré principalement de la même façon que dans l'étude de référence?* » Nous examinerons, dans un premier temps, la contribution du traitement au développement du vocabulaire d'après les résultats obtenus à notre version du TARCE original, selon le barème de correction stricte utilisé dans cette étude, c'est-à-dire qu'à la fois le lexème et le ou les morphèmes de terminaison doivent être exacts pour que la réponse soit considérée comme bonne, barème utilisé dans l'étude de référence. Pour ce faire, nous discuterons des résultats totaux et commenterons aussi les résultats de chaque section du TARCE original, en ce qui concerne les gains dans l'apprentissage et, surtout, la différence entre les groupes expérimental et témoin, mesure de l'effet du traitement expérimental. Afin de mieux les analyser, ces résultats seront parfois accompagnés de ceux du TARCE modifié et du Test de vocabulaire, toujours en correction stricte. Nous discuterons brièvement, dans un deuxième temps, de l'évaluation qualitative du traitement faite par les participants et d'une mesure qui n'était pas incluse dans l'étude de référence : le nombre de questions non répondues.

5.1.1 TARCE : résultats totaux

Pour les résultats totaux, la différence entre les gains du groupe expérimental et ceux du groupe témoin est statistiquement significative ($t(32) = 1,90$; $p = 0,0332$), indiquant un effet positif du traitement. En conséquence, nous pouvons confirmer, du moins en partie, notre hypothèse de base en ce qui concerne le rôle positif de cet enseignement d'une stratégie d'attention sélective et de transfert morpho-lexical sur le développement du vocabulaire. Toutefois, comme l'indique le tableau 4.4, un examen des résultats section par section démontre que nos résultats ne sont pas aussi probants que ceux de l'étude de référence. En

effet, nous pouvons observer (voir figure 4.1) une direction positive (gains du groupe expérimental supérieurs) dans les sections A, B et E en correction stricte ainsi que dans les sections C, D et F, mais ces gains ne sont pas suffisants pour créer une différence statistiquement significative section par section. Cependant, comme la cumulation de ces gains mène à un résultat total statistiquement significatif (en correction stricte), nous pouvons répondre par l'affirmative à notre question de recherche de départ. Par ailleurs, nous croyons qu'il y a lieu de nous interroger à savoir s'il s'agit bien ici uniquement de vocabulaire *réceptif*, questionnement qui reviendra à différents moments de notre discussion. Mais d'abord, interrogerons-nous sur les causes possibles de cette faiblesse relative de nos résultats par rapport à ceux de Tréville (1993).

Plusieurs facteurs d'ordre général peuvent selon nous expliquer le manque de différence statistiquement significative entre les deux groupes obtenu dans plusieurs sections. D'abord, tous les participants ont eu à faire certaines tâches des tests à maintes reprises, par exemple lors du TARCE, du TARCE modifié et du Test de vocabulaire pour les sections A et B. Il y a donc une possibilité qu'ils aient appris en faisant les tests, amenuisant ainsi la différence entre les deux groupes. Rappelons que l'étude de référence contenait un seul TARCE; ses participants des groupes témoin avaient donc eu moins de chance de se familiariser avec les tâches. Ensuite, il semblerait que, même si plusieurs congénères ne sont pas utilisés spontanément par tous les étudiants, une partie au moins de cette utilisation se produise naturellement (particulièrement en tâche de reconnaissance), sans besoin d'enseignement formel, et cela surtout si l'on attire l'attention de l'apprenant en lui demandant de réaliser une tâche à cet effet, avec exemples à l'appui. Nous discuterons davantage de ce facteur plus loin dans ce chapitre. D'autres différences majeures entre l'étude de référence et la nôtre qui peuvent d'après nous expliquer une partie de la disparité dans les résultats se situent sur deux plans : le niveau d'instruction des participants et la variation de niveaux présents dans les groupes (voir section 4.6), et la durée plus courte de notre traitement (5 heures, sans compter les retards dans le démarrage de chaque cours, comparé à 7 heures pour l'étude de référence).

Une des causes venant expliquer la faiblesse relative de nos résultats par rapport à ceux de Tréville (1993) serait donc selon nous que la durée du traitement n'était pas assez longue. Comme nous l'avons toutefois mentionné dans notre chapitre *Méthode*, il aurait été bien difficile de demander davantage de temps aux enseignants du Centre où l'étude s'est déroulée. Parallèlement, le traitement expérimental bâti s'est avéré trop long pour le temps dont nous disposions. Nous avons prévenu le coup et donné des instructions quant aux exercices à retrancher en cas de manque de temps, mais ceux-ci ont été encore plus nombreux que nous le pensions et nous avons dû nous ajuster en cours de route. Par exemple, effectuer la liste des congénères en C 1 et 2 (voir appendice A) s'est avéré prendre trop de temps. Cette tâche a donc été ajustée le deuxième jour pour n'inclure qu'une observation des congénères soulignés avec mission de lister ceux qui présentaient les mêmes transformations, l'accent étant mis sur l'importance pour les participants de faire un effort pour découvrir les règles de correspondances par eux-mêmes. Le dernier jour de l'expérimentation, la responsable a pris soin de faire une révision des règles de correspondance vues les deux premiers jours et du fonctionnement de la formation des adverbes. Nous avons relevé plusieurs erreurs dans ces exercices en passant à travers les cahiers : *intuitivement*, *simplifier*, *collectivement*, *generalment*, *rapidement*, *logiquement*, etc. Ces erreurs indiquent que certains participants n'ont pas lu, compris ou assimilé les notes expliquant plusieurs phénomènes grammaticaux permettant d'éviter ces erreurs. Il est toutefois difficile de savoir si la persistance de ces erreurs, que le traitement visait à éliminer, est attribuable au manque de temps pour pratiquer ou si ces participants n'étaient simplement pas prêts à assimiler de telles règles.

À la lumière de ce qui a été discuté dans notre cadre conceptuel à propos de l'AL2 dans une perspective cognitive et des stratégies d'apprentissage (voir section 2.3 et 2.4), nous pouvons aussi analyser ces résultats sous un angle quelque peu différent. Ainsi, les apprenants n'ont peut-être pas eu suffisamment de temps pour « procéduraliser » certaines connaissances déclaratives, ou acquérir le savoir-faire relié à ces connaissances. La stratégie n'étant pas suffisamment procéduralisée, elle n'est pas appliquée, car elle est en compétition avec d'autres demandes qui sont faites au système cognitif de l'apprenant. En d'autres mots, les apprenants ont manqué de temps pour automatiser les stratégies du traitement

expérimental. Nous avons peut-être affaire au problème soulevé par O'Malley et Chamot (1990) en ce qui concerne le fait que l'enseignement des stratégies peut demander un investissement considérable en temps et en efforts pour être efficace, pour que l'habileté enseignée devienne procéduralisée (Mitchell et Myles, 1998, p. 90). Cet investissement, dans notre recherche, n'était peut-être pas suffisant. De plus, nous ne pouvions accorder beaucoup de temps à toutes les étapes proposées dans CALLA, surtout aux étapes d'auto-évaluation et d'expansion. D'un côté, les apprenants du groupe témoin ont peut-être compris, plus ou moins intuitivement, les stratégies à appliquer dans les tests. De l'autre, certains participants du groupe expérimental, notamment ceux moins scolarisés, n'ont peut-être pas appliqué la stratégie enseignée parce que cela leur aurait exigé un trop grand effort cognitif, les demandes cognitives de l'application de la stratégie étant en compétition avec d'autres demandes sur le système d'attention contrôlée, notamment celle de lire et comprendre les instructions et les mots.

Un autre facteur important correspond au niveau de scolarité de certains participants (5 ans pour un participant). Rappelons ici que cette variable a été identifiée par plusieurs auteurs comme importante aux processus d'AL2, de transfert ou d'utilisation des stratégies (voir section 2.6). D'abord, certains de nos participants étaient en effet des étudiants en alphabétisation et avaient de la difficulté même à comprendre les instructions. Ces participants auraient eu besoin de beaucoup plus de temps pour bien effectuer les exercices du traitement et recevoir plus d'encadrement et d'explications de la part de la professeure responsable. Ensuite, ce type d'enseignement n'est de toute évidence pas approprié pour des étudiants peu scolarisés, non habitués à ce genre de tâches et au métalangage utilisé. La responsable a beaucoup travaillé pour diminuer le « filtre affectif » de ces participants, qui se sentaient incapables de faire quoi que ce soit au début. Elle leur a plusieurs fois répété qu'ils devaient simplement faire de leur mieux, que ces exercices n'étaient pas des examens, qu'ils n'étaient pas évalués, etc., parce que ces apprenants semblaient démontrer une certaine anxiété face aux tâches à accomplir dans l'expérimentation, corroborant la pertinence d'inclure les facteurs émotifs dans un modèle des facteurs affectant le transfert comme celui de MacIntyre (1994). Le travail plus métalinguistique a semblé laborieux pour certains participants, qui ne démontraient pas une conscience métalinguistique très élevée, ce à quoi

l'on peut s'attendre d'apprenants peu scolarisés dans leur L1. À l'instar des sujets de Osburn et Mulling (2001), les participants de notre recherche [les moins scolarisés] se sont aussi plaints que le travail était trop difficile. Ces différences de compétence et de rythme d'apprentissage parmi les participants n'ont pas facilité la tâche de la responsable ni sauvé du temps. Par exemple, un étudiant plus fort pouvait avoir le temps d'effectuer tous les exercices d'une section; pour les autres, la responsable leur indiquait de ne faire que quelques numéros pour chaque exercice afin qu'ils puissent, par exemple, pratiquer toutes les règles de correspondance. Il se pourrait que ces apprenants plus faibles n'aient pas atteint le seuil de compétence nécessaire, en L2 ou dans leurs habiletés d'apprentissage en général, pour que le transfert puisse être activé, explication dont nous avons déjà fait état. Il est à noter que nos commentaires quant aux apprenants peu scolarisés relèvent d'observations effectuées sur un très petit nombre de participants (3 dans le groupe expérimental). Ils doivent donc être considérés dans une optique exploratoire et bénéficieraient d'une vérification empirique au moyen d'un échantillon plus nombreux.

Par ailleurs, certains participants qui étaient scolarisés ont eu des résultats très faibles lors du prétest (ils en étaient à leur deuxième semaine de cours de français), mais ont connu une très grande amélioration dans leurs résultats lors du posttest. Or, ces participants semblent provenir davantage du groupe témoin. Par exemple, si on excluait un de ces sujets du groupe témoin, cela aurait comme effet de doubler notre taux de signification (sans pour autant renverser ou contredire aucun résultat). Cet exemple démontre toutefois la prudence extrême qu'il faut apporter dans l'interprétation des résultats d'un échantillon de participants non seulement limité en nombre, mais aussi contenant de grandes variations et certaines « valeurs extrêmes », comme c'est le cas dans notre étude.

Finalement, le fait d'avoir fait passer le questionnaire de stratégies d'apprentissage avant le TARCE a peut-être aussi contribué à éveiller l'attention des participants en ce qui concerne la stratégie à être enseignée et, en conséquence, influencé les résultats au TARCE en générant des résultats initiaux supérieurs à ce qu'ils auraient pu être. Toutefois, ce biais potentiel n'intervient pas dans les comparaisons entre groupes, puisque les deux groupes ont passé le questionnaire. Nous ne croyons pas que cette possibilité ait eu un impact

quelconque, surtout que nous avons pris soin de faire passer le questionnaire de données individuelles après celui des stratégies, spécialement pour mettre une distance entre ce dernier et le TARCE. Par ailleurs, un autre élément qui pourrait ultimement avoir influencé les résultats est la difficulté des tâches, peut-être tout simplement trop avancées pour certains participants. Cet effet de plafonnement dans les résultats est observable par les écarts entre les valeurs maximales possibles et les moyennes obtenues dans les différentes sections.

En plus de ces facteurs d'ordre général, certains facteurs propres aux sections particulières du TARCE peuvent aussi nous éclairer en ce qui a trait aux résultats obtenus, facteurs vers lesquels notre analyse se tourne maintenant.

5.1.2 TARCE : résultats par section

Dans la **section A** du TARCE, les participants devaient reconnaître, à partir de congénères français fournis, le mot espagnol correspondant. Les deux groupes ont réalisé des gains significatifs entre le prétest et le posttest pour cette section du TARCE et, bien que les gains du groupe expérimental aient été plus élevés que ceux du groupe témoin, cette différence n'était pas statistiquement significative. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous croyons ici que les participants du groupe témoin ont pu développer la stratégie de porter attention aux congénères et de les reconnaître (transfert en reconnaissance) à cause de la nature de la tâche en A et de la pratique acquise dans les tests. Tréville (1993) avait obtenu un résultat significatif pour cette section, mais ses participants des groupes expérimentaux avaient eu davantage de temps pour développer leur stratégie de reconnaissance, et ceux des groupes témoins moins d'occasions pour pratiquer la tâche. Par ailleurs, notre résultat en A, tâche de reconnaissance, nous fait opiner vers l'idée qu'une partie au moins de la reconnaissance des congénères est automatique et se produit naturellement, du moins dans le cas d'un test où la nature même de la tâche évaluée fait en sorte que l'attention du participant est attirée vers le sujet et le transfert demandé de lui. En effet, nous ne sommes pas ici en milieu naturel à tester si l'apprenant porte attention par lui-même et effectue un transfert : nous attirons son attention et lui indiquons de transférer. À ce sujet, il serait extrêmement intéressant de trouver une façon de tester l'effet d'un enseignement comme celui prodigué dans notre traitement expérimental dans un contexte de

reconnaissance ou de production de vocabulaire plus naturel et spontané. Autre fait qu'il convient de souligner : les résultats aux sections A et B du TARCE modifié en correction stricte sont statistiquement significatifs, alors que ceux du Test de vocabulaire indiquent une tendance pour la section B en correction stricte, comme nous l'avons déjà souligné.

Les conclusions de base que l'on peut tirer des résultats de la **section B** sont similaires à celles de la section A : absence de différence entre les groupes et gains significatifs dans l'apprentissage. En effet, c'est dans ces deux sections du TARCE original que les participants ont effectué le plus de gains. Ces sections sont les plus « représentatives » de l'utilisation des congénères, les autres sections comportant des tâches métalinguistiques ou d'autres éléments venant affecter la performance du participant, tel le contexte (voir section 2.9.3). Nous croyons qu'il est intéressant de comparer ces deux sections, car elles demandaient le même exercice au participant, à l'exception que la section A représente une tâche de reconnaissance tandis que la section B consiste dans la production du congénère français à partir du mot espagnol. Les moyennes obtenues en B sont plus basses que celles obtenues en A, et cela, non seulement pour le TARCE mais aussi pour les autres tests. Cela démontre d'abord que la production de congénères, dans notre expérimentation, n'était pas aussi aisée que sa reconnaissance. Cette conclusion va dans le même sens que certaines observations effectuées dans notre cadre conceptuel à la section 2.5.3. Par ailleurs, lors du prétest, des participants qui avaient répondu à la section A, mais laissé la section B vide, nous ont dit : « Nous ne connaissons aucun mot en français », indiquant un certain manque de conscience des ressemblances formelles entre les deux langues, qu'ils n'avaient manifestement pas remarquées. Rappelons que cette observation formulée par les participants est représentative du phénomène identifié notamment par Dabène (1996) selon lequel les apprenants de L2 ne font pas toujours usage de leurs connaissances en L1, cette non-optimisation des liens de parenté, et corrobore la pertinence d'enseigner une stratégie d'attention et de transfert en rapport avec ces ressemblances formelles entre les deux langues. Finalement, les faux amis n'ont pas posé problème dans notre expérimentation. Les étudiants se sont questionnés sur les faux amis et en ont trouvé quelques-uns, comme *succès* et *suceso*, *répandu* et *responder*, *profiter* y *profitar* (qui auraient dans les deux langues un sens différent, mais nous n'avons pas trouvé le verbe

profitar dans nos dictionnaires espagnols!), *salir* et *salir*. Un participant mexicain a vu un congénère de *rapport* dans *reporte*, qui veut dire *reportage* et ne s'emploie qu'au Mexique.

L'aspect le plus fascinant de la comparaison de ces deux sections est cependant que les gains obtenus en B sont soit plus élevés que ceux obtenus dans la section A groupes confondus au TARCE, soit statistiquement significatifs dans la comparaison entre les deux groupes ($t(32) = 2,10$; $p = 0,0255$ au TARCE modifié) ou presque (S de Wilcoxon (32) = 307,5, $p = 0,0599$ au Test de vocabulaire). Nous constatons ici un effet plus important du traitement en ce qui concerne la tâche de production que celle de reconnaissance, en plus en correction stricte, où le mot devait être entièrement exact pour être bon. Il semblerait donc, selon nos résultats, que le transfert n'ait pas que des effets négatifs sur les habiletés de production langagière. Ces observations quant aux manifestations positives du transfert en production nous font émettre l'hypothèse que ce type de traitement, au contraire, serait peut-être même plus bénéfique pour le développement des habiletés productives que réceptives, qui elles s'acquerraient plus facilement et, du moins en partie, sans enseignement formel. Naturellement, cette hypothèse n'est en rien ici prouvée et devrait être testée dans de plus amples recherches et expérimentations.

La **section E** a été très difficile pour la plupart des participants. Il s'agissait de dériver le nom, l'adjectif ou l'adverbe à partir de mot(s) de la même famille (nom, adjectif ou adverbe). Il est nécessaire, afin de commenter les résultats de la section, de mentionner que le barème « correction stricte » et « correction clémente » est ici différent de celui utilisé pour les sections A et B. En fait, la correction clémente aurait dû porter un autre nom dans la section E, par exemple s'appeler « correction stricte 1 », puisqu'il ne s'agissait pas ici de simplement reconnaître le congénère de base, mais de démontrer une certaine application (bien qu'imparfaite) des règles de correspondance morphologiques et du processus de dérivation. La « correction stricte » quant à elle, demandait l'orthographe exacte et aurait pu s'appeler « stricte niveau 2 ». Ce qui est important de comprendre ici, c'est que ce qui a été appelé « correction clémente » dans cette section évalue en fait un niveau de précision et non simplement l'habileté à reconnaître le lexème de base comme c'est le cas aux sections A et B (pour plus de détails, voir la grille de correction détaillée à l'appendice M). Cela étant dit, les

résultats statistiques obtenus pour la Section E en correction clémente indiquent une interaction significative (S de Wilcoxon = 321, $p = 0,0379$), résultat démontrant encore un gain au niveau de la précision et de la production.

Les analyses effectuées ne nous ont pas permis d'identifier de différence statistiquement significative entre les deux groupes pour les **sections C et D**, qui demandaient aux étudiants d'identifier la nature de mots présentés de façon décontextualisée (C) et en contexte de phrases courtes (D). Le résultat en D n'avait pas été significatif non plus dans l'étude de référence, et l'explication donnée était que les participants avaient pu, dans cette section, s'aider du contexte pour déduire la nature des mots. D'abord, nos participants se sont avérés très peu connaissant du métalangage et des notions associées à cette tâche de classification des mots en catégories grammaticales, et ce, même chez les participants plus scolarisés. Cette terminologie ne fait peut-être pas partie de l'apprentissage de la grammaire en espagnol. Ensuite, la partie plus métalinguistique du traitement expérimental (exercices et explications) a largement été mise de côté durant l'expérimentation, par manque de temps, au profit de la reconnaissance des congénères et de la pratique des règles de correspondance. À noter qu'il n'y a pas eu d'apprentissage significatif (groupes confondus) pour ces deux sections, ou à peine une tendance pour la section D. L'importance du contexte a ici semblé faire peu de différence, si ce n'est que d'aider un peu les participants dans leurs gains en D. Nos participants ne se sont donc pas améliorés dans ces tâches métalinguistiques au cours des trois semaines entre le prétest et le post test immédiat. Toutefois, les participants, groupes confondus, semblent avoir réalisé des gains dans ces deux sections au posttest différé deux semaines plus tard, tel que démontré par les résultats au TARCE modifié. Nous arrivons ici à la conclusion inverse de celle de Tréville (1993) en ce qui a trait à la contribution du traitement aux connaissances métalinguistiques, contribution que nos résultats ne démontrent pas. Comme commentaire final en rapport avec ces sections, on peut se demander à quel point et de quelle façon les sections C et D, de nature purement métalinguistique, peuvent réellement compter comme mesure du développement du vocabulaire.

La **section F** consistait en une compréhension de texte d'environ 160 mots et contenant un grand nombre de congénères. À l'instar de l'étude de référence, nous n'avons pas obtenu de différence significative entre les groupes dans cette tâche de compréhension de texte, tâche la plus « communicative » et la plus contextualisée du TARCE. On peut conclure que l'enseignement de la stratégie de porter attention aux congénères et donc de focaliser l'attention de l'apprenant sur la forme du langage (enseignement centré sur la forme) n'a à tous le moins pas nui à la compréhension du sens d'un texte, puisque nos deux groupes ne se distinguent pas. Rappelons que cette question d'attention à la forme nuisant potentiellement à la compréhension du message a été soulevée dans notre cadre conceptuel (section 2.4.1). Par ailleurs, il semblerait, ici aussi, que l'utilisation de congénères pour s'aider dans la compréhension d'un texte soit une stratégie qui ou s'est développée naturellement, c'est-à-dire sans enseignement formel, ou a été acquise pendant les compréhensions de textes effectuées par le groupe témoin, et ce, même si les enseignants n'ont pas eu recours à la L1 des participants durant ces activités. Finalement, cette tâche a semblé exiger un trop grand effort cognitif pour certains participants, qui l'ont laissée non répondue. Pour expliquer le manque de différence entre les résultats de ses groupes témoins et expérimentaux à la section F, Tréville (1993, p. 123) avançait une explication, très plausible selon nous : « Le recours aux similarités lexicales les plus évidentes entre L1 et L2 a pu être un réflexe automatique ou une stratégie consciente développée dans d'autres situations pédagogiques ».

La **section G**, pour laquelle nous avons observé une différence significative entre les résultats des deux groupes ($t = 2,01$; $p = 0,0262$), demandait aux participants de remplir des phrases lacunaires. Les mots possibles étant fournis, il s'agit donc d'une tâche de reconnaissance. Ce résultat pourrait démontrer que le groupe expérimental s'est davantage amélioré grâce au traitement, qui contenait des exercices similaires. Il semble en effet y avoir eu un effet initial, probablement dû à l'apprentissage réalisé par la pratique de la tâche durant le traitement expérimental. Cependant, nous croyons que ce résultat doit être analysé avec prudence, d'abord parce que la performance du groupe témoin a été moindre au posttest, ce qui est plutôt inhabituel (surtout pour un exercice contextualisé), alors que le groupe expérimental a légèrement mieux fait au posttest, causant la différence significative. Ensuite, ce résultat n'est pas corroboré par le résultat de la section G au TARCE modifié.

5.1.3 Évaluation qualitative et nombre de questions non répondues

Comme mesure qualitative d'évaluation globale du traitement, nous avons adapté le questionnaire d'évaluation utilisé dans Tréville (1993). Cette évaluation du traitement par les participants visait à vérifier s'ils avaient apprécié le « cours » sur les congénères. Nous comptons aussi apporter une voix de plus à ce que les apprenants pensent d'un enseignement de ce type : des apprenants de FL2 apprécient-ils ce genre d'enseignement, *i.e.* un enseignement en partie « contrastif » et faisant largement appel à leur L1 ? Dans un courant didactique actuel de centrer la pédagogie des langues le plus possible sur les besoins des apprenants, nous croyons qu'il est primordial de leur demander leur avis.

En général, les participants ont beaucoup apprécié le traitement. Notre taux de satisfaction est même passablement supérieur à celui de l'étude de référence pour toutes les questions sauf la deuxième (87 %). Le commentaire le plus négatif qui semble ressortir est que les participants ont manqué de temps pour compléter les exercices et bien apprendre les règles de correspondance, aussi démontré par les résultats à la question 9 (voir tableau 4.6). Assez étonnamment, les pourcentages obtenus à la même question dans l'étude de référence étaient presque les mêmes (38 %, 51 % et 11 %) que les nôtres. Notons que, globalement, les participants ont beaucoup apprécié le traitement et qu'ils recommanderaient que le matériel utilisé soit rendu disponible comme appui à un cours de langue « régulier ».

Nous avons aussi recueilli plusieurs commentaires des participants du groupe expérimental, soit lors de l'expérimentation ou à partir de la question ouverte que nous avons ajoutée à l'évaluation subjective. Voici certains commentaires obtenus en réponse à la question ouverte (les textes en espagnol, retranscrits tels quels, sont suivis de notre traduction) : « *Para mi fue muy util y muy agradable en todo el sentido de la palabra* » (pour moi le cours a été très agréable et utile) ; « *Darnos mas tiempo para poder concentrarnos y aprender mas* » (nous donner plus de temps pour pouvoir nous concentrer et apprendre davantage) ; « *Me comprobo algunas reglas en cambios del español al francés y viceversa* » (j'ai expérimenté certaines règles de changement du français à l'espagnol et vice versa) ; « *Me gusto mucho y aprendi demasiado el problema es que el tiempo era muy poco quisiera volver a hacerlo pero con mucha calma* » (j'ai beaucoup aimé et j'ai appris beaucoup, le problème

est qu'il y avait très peu de temps, j'aimerais le refaire plus calmement); « *Me gusto ser parte de esta investigación porque descubri muchisimas reglas de la nueva lengua que aprendo y me ayudo a poner atención en pequeños detalles* » (ça m'a beaucoup plu de faire partie de cette recherche parce que j'ai découvert beaucoup de règles de la nouvelle langue que j'apprends et ça m'a aidé à porter attention aux petits détails); « *El curso lo considero util para el aprendizaje del francés* » (je considère le cours utile pour l'apprentissage du français).

Pendant l'expérimentation, deux participantes nous ont dit avoir beaucoup apprécié le cours après le premier jour et demandé pourquoi les autres hispanophones n'étaient pas avec eux « parce que ce qu'elles apprenaient était important ». En général, les participants ont aussi démontré beaucoup de curiosité et d'intérêt pour le fonctionnement de la recherche. Nous leur avons donné des informations dans la mesure où nous jugions que cela n'affectait pas l'effet du traitement, par exemple en expliquant la pertinence de comparer les résultats de deux groupes pour vérifier l'effet de l'enseignement, soulignant par le fait-même l'importance de ne pas discuter de l'expérimentation avec leurs collègues des groupes témoin. Certains participants ont semblé vivre une prise de conscience importante. Par exemple, en faisant les exercices de correspondance, ils disaient « c'est si facile que ça? » D'autres participants ont mentionné aimer ce cours parce qu'ils apprenaient beaucoup en peu de temps. Certains participants étaient frustrés de ne pas avoir le temps de terminer les exercices. Pour les étudiants moins alphabétisés, les tâches semblaient souvent très, voire trop difficiles. Une étudiante nous a dit que ce qu'on lui demandait de faire « faisait mal à la tête » (« *duele la cabeza, hay que pensar mucho* »). Quand nous avons informé les participants que leur cahier leur serait remis le dernier jour de l'expérimentation, trois semaines plus tard, au moment du posttest différé, ils ont été très contents de savoir qu'ils pourraient le garder.

Quant au nombre de questions non répondues, nous avons supposé, à la suite de certaines considérations discutées dans notre cadre conceptuel, qu'une plus grande conscience des ressemblances entre les deux langues donnerait davantage confiance aux participants, qui oseraient en retour répondre à davantage de questions et utiliseraient leur

langue maternelle plus fréquemment pour répondre aux questions, c'est-à-dire qu'ils feraient davantage « d'essais de communication ». En d'autres mots, nous pensions, à l'instar de Garrison (1990), que le traitement pourrait générer une attitude plus positive et encourager les participants à essayer de communiquer davantage et à prendre plus de risques (que le résultat soit exact dans la forme ou non), et que, par ailleurs, il valait la peine d'essayer de mesurer cet effet. Nos résultats en ce qui concerne le changement d'attitude des apprenants quant à la confiance qu'ils démontrent en répondant aux questions, ne démontrent aucune différence statistiquement significative entre les deux groupes. Le groupe témoin s'est même amélioré davantage dans deux des trois instruments de mesure. Pour ce qui est du TARCE, le manque de signification est en partie imputable au sujet T2-1 du groupe témoin, qui n'a pas répondu à aucune question lors du prétest. Toutefois la différence ne devient pas significative pour autant si on exclut ce sujet. En général pour cet aspect de la correction, il y avait une très grande différence entre les deux groupes, surtout dans les valeurs maximales, avec des valeurs beaucoup plus élevées pour le groupe témoin. Par exemple, le nombre maximal de questions non répondues au TARCE original pour les trois sujets les plus faibles était de 50, 37 et 28 dans le groupe expérimental et de 65, 55 et 47 dans le groupe témoin. Le groupe témoin ayant laissé beaucoup plus de questions non répondues (soit plus faible) lors du prétest avait donc beaucoup plus de place à l'amélioration lors du posttest, et c'est ce qui semble s'être produit. On peut aussi observer ce phénomène en comparant les moyennes des deux groupes au Test de vocabulaire, de 30 questions non répondues pour le groupe témoin et de 15 pour le groupe expérimental. Le nombre de questions non répondues a diminué pour les deux groupes confondus, mais nous ne pouvons pas affirmer que cette amélioration soit due au traitement.

En résumé et pour conclure cette première section, nous pouvons dire que nos résultats, bien que moins probants que ceux de l'étude de référence, sont tout de même concluants et significatifs, surtout lorsque l'on tient compte des paramètres de notre expérimentation, comme le court temps pour prodiguer l'enseignement et le niveau de scolarité de certains participants. Toutefois, le traitement expérimental ne semble pas avoir eu d'effet en ce qui concerne la plus grande disposition des apprenants à se risquer à répondre davantage aux questions.

5.2 Contributions spécifiques du traitement

Rappelons que Tréville (1993) avait soulevé le point que la contribution de son traitement se situait au niveau du mot et des connaissances métalinguistiques. Cet axe d'analyse a été inspiré par le fait que nous jugions nécessaire de départager cette contribution « au niveau du mot », c'est-à-dire d'essayer de déterminer à quel(s) aspect(s) du développement du vocabulaire au juste le traitement contribuait : le développement des lexèmes ou des morphèmes. Notre raisonnement quant à la correction clémente était que le fait de reconnaître ou de produire un lexème congénère, même si la terminaison est fautive, reflète un certain développement du vocabulaire et devrait permettre de déduire le sens (en reconnaissance) ou de se faire comprendre de son interlocuteur (en production), donc d'atteindre un but de communication. Cette façon de procéder à deux types de correction nous a permis, sur le plan strictement linguistique, de séparer le lexème de base et le morphème de terminaison, flexionnelle ou dérivationnelle, à l'instar de l'étude de Hancin-Bhatt et Nagy (1994). Les résultats en correction clémente (lexème reconnu) permettront donc, mis en lumière avec ceux de la correction stricte, de juger des apports plus spécifiques du traitement expérimental quant aux aspects linguistiques touchés, notamment le lexique et la morphologie, flexionnelle ou dérivationnelle.

5.2.1 Lexème reconnu ou produit

Quels aspects linguistiques (lexèmes, morphèmes) ont été affectés par le traitement?

Nos deux types de correction nous permettaient de diviser le vocabulaire entre le développement du lexème (sous-système linguistique du lexique) et celui de la terminaison (sous-système linguistique de la morphologie), les résultats en correction stricte incluant les morphèmes et ceux de la correction clémente s'appliquant uniquement à la reconnaissance ou à l'utilisation du lexème. Nous avons déjà discuté des résultats en correction stricte, globalement significatifs. À l'opposé, en ce qui concerne la correction clémente des sections A et B des TARCEs, original et modifié, et du Test de vocabulaire, rien ne nous permet de rejeter l'hypothèse nulle d'égalité entre les résultats obtenus par les deux groupes, c'est-à-dire que nous n'avons pas trouvé de différences significatives entre le groupe expérimental et le groupe témoin. En d'autres mots, les analyses effectuées ne nous permettent pas d'affirmer qu'il y ait globalement une différence significative dans les résultats obtenus par

les deux groupes en ce qui a trait à la production ou à la reconnaissance du lexème, racine de base du mot. Qui plus est, les résultats en correction clémente nous font même observer une performance plus grande du groupe témoin aux sections A et B du TARCE (différence toutefois non significative). Le seul endroit où nous avons obtenu une différence statistiquement significative est au TARCE modifié, dans la section A, mais cette différence semble résulter davantage d'une détérioration de la performance du groupe témoin que de gains du groupe expérimental. Ce résultat est pour le moins irrégulier, mais, comme nous le verrons dans la section 4, les résultats au TARCE modifié doivent être considérés avec beaucoup de prudence.

Nous sommes ici forcée d'admettre que, d'après les résultats de notre recherche, rien ne nous autorise à conclure que le type d'enseignement contenu dans notre traitement expérimental ait un apport spécifique dans le développement du vocabulaire au niveau de la reconnaissance ou de la production du lexème. Comme explication, nous nous tournons vers des raisons déjà invoquées, c'est-à-dire que le transfert de lexèmes congénères se produit peut-être naturellement sans besoin d'enseignement formel (un peu à l'instar de la conclusion de Tréville en ce qui concerne l'utilisation des congénères en compréhension de texte), ou qu'il se produit automatiquement comme avancé par Hall (2002). L'autre raison pourrait être qu'un si grand nombre de facteurs viennent influencer le développement du vocabulaire qu'il est normal qu'il soit quasi impossible d'isoler un seul de ces facteurs (notre traitement) et de l'identifier comme contribution significative. Par exemple, au cours des semaines d'expérimentation, nos participants ont vu leur vocabulaire influencé par leurs cours réguliers, par ce qu'ils entendaient dans la rue et à la télé, par leurs pratiques du langage, etc. Ils ont donc été exposés à beaucoup de données lexicales et morphologiques, implicitement et explicitement. L'apprentissage du vocabulaire est probablement une somme de toutes ces expositions au langage et de l'interraction de celles-ci. Le manque de temps nécessaire pour créer un impact significatif ainsi que l'apprentissage à la tâche réalisé par les participants du groupe témoin lors des tests peuvent ici aussi être invoqués. Le lecteur trouvera en annexe davantage de détails concernant les différences de traitements morphologiques dérivationnel et flexionnel, détails illustrés au moyen d'exemples de résultats spécifiques obtenus pour certains items des tests (voir appendice N).

5.3 Développement de la stratégie : nouveaux mots et nouvelles tâches

Nous avons développé le Test de vocabulaire dans le but d'ajouter deux mesures qui étaient absentes dans l'étude de référence : comparer l'acquisition de mots de vocabulaire qui n'étaient pas inclus dans le traitement expérimental et qui ne se trouvaient pas dans les textes des leçons auxquels les deux groupes étaient exposés, contrairement à la majorité des mots des TARCEs et; 2) vérifier l'effet du traitement en relation avec des tâches qui n'étaient pas pratiquées lors du traitement expérimental, contrairement aux tâches contenues dans le TARCE. Les résultats obtenus dans la section 2 A et B du Test de vocabulaire, comparés avec ceux de la section A et B du TARCE original, servent à répondre à la question « *Le traitement a-t-il mené les participants au développement de la stratégie d'attention sélective et de transfert morpho-lexical, tel que mesuré par les résultats obtenus lorsque les mots testés n'avaient pas été préalablement présentés lors de l'enseignement sur les congénères?* » Les résultats des sections 1 et 3 du Test de vocabulaire nous guideront pour répondre à la question « *Le traitement expérimental a-t-il mené les participants au transfert de la stratégie dans de nouveaux contextes, tel que mesuré par les résultats obtenus dans de nouvelles tâches que les participants n'avaient pas pratiquées lors de l'enseignement sur les congénères?* »

5.3.1 Acquisition de nouveaux mots de vocabulaire

Nous avons ici tenu à séparer le concept de développement du vocabulaire réceptif en deux : l'acquisition du vocabulaire couvert dans les leçons, mesuré par le TARCE, et le développement d'une stratégie de transfert s'appliquant à de nouveaux mots, mesuré par le Test de vocabulaire. En effet, nous croyions qu'il était important de vérifier, par exemple, si les participants reconnaissaient autant un nouveau congénère qu'un congénère auquel ils avaient été exposés dans les textes, ou s'ils appliquaient autant une règle de correspondance morphologique à un nouveau mot qu'à un mot déjà vu.

D'abord, les résultats des sections A et B du Test de vocabulaire se comparent à ceux des sections A et B du TARCE en ce qu'ils ne sont pas significatifs par rapport aux différences entre les groupes expérimental et témoin, mais qu'il y a eu apprentissage entre le prétest et le posttest. Une différence mineure est que nous observons une tendance positive (S

de Wilcoxon = 307,5; $p = 0,0599$) en faveur du groupe expérimental en B stricte pour le Test de vocabulaire. Toutefois, les deux groupes ne se distinguant pas significativement, nous pouvons poursuivre l'objectif de comparer la différence dans les améliorations moyennes des deux groupes aux sections A et B des deux instruments de mesure. Comme le démontrent le tableau 4.12 ainsi que les figures 4.4 et 4.5, nos résultats ne nous permettent pas de dire qu'il y a eu une différence, dans notre recherche, entre l'acquisition de mots auxquels les participants ont été exposés et l'acquisition de nouveaux mots. Il semblerait donc que les participants de notre étude aient appliqué leur stratégie de transfert de façon équivalente dans les sections A et B des deux instruments de mesure. Il faut toutefois être prudent dans l'interprétation de ce résultat, et davantage de recherches seraient nécessaires afin de confirmer qu'une stratégie d'attention et de transfert lexical fonctionne aussi bien avec de nouveaux mots qu'avec des mots déjà rencontrés, par exemple avec l'utilisation d'une technique de faux mots, d'abord pour s'assurer que les participants n'aient vraiment jamais rencontré les mots. Il pourrait en effet y avoir d'autres causes à nos résultats, par exemple que, les nouveaux mots ayant été majoritairement tirés de la liste des 1000 mots les plus fréquents du français, les participants y avaient peut-être été exposés ailleurs que dans l'expérimentation.

5.3.2 Performance dans de nouvelles tâches

Nous avons ici voulu vérifier si les participants utiliseraient la stratégie développée, le cas échéant, dans des tâches de reconnaissance du vocabulaire autres que les tâches pratiquées dans le traitement expérimental, et cela, dans le but de tenter d'isoler un potentiel effet « d'entraînement à la tâche » et de vérifier si le « transfert vers d'autres tâches » se faisait. Nous avons donc préparé deux nouvelles tâches, correspondant aux parties 1 et 3 du Test de vocabulaire, afin de pouvoir répondre à la question 4. L'idée était que, si les participants ne pouvaient utiliser cette stratégie dans d'autres tâches, nous devrions questionner « le développement de la stratégie », qui pourrait ainsi consister davantage dans un entraînement aux tâches pratiquées dans le traitement expérimental qu'au développement d'une stratégie applicable dans différents contextes à diverses demandes langagières.

La tâche de la section 1 demandait aux participants d'identifier le mot correspondant à la bonne définition. Il y avait 10 définitions, contenant elles-mêmes un ou des mots congénères, et les participants devaient choisir parmi 24 mots congénères donnés. Cette tâche de reconnaissance a été mieux réussie par les participants du groupe expérimental, mais la différence n'est pas significative, résultat qui ressemble ici à ceux obtenus dans le TARCE original. En ce qui concerne l'apprentissage effectué par les deux groupes confondus, nous n'obtenons toutefois qu'une faible tendance. Les résultats à la section 1 du Test de vocabulaire semblent donc indiquer que les participants n'ont pas été capables d'appliquer la stratégie de transfert à cette tâche (de transférer la stratégie de transfert à cette tâche).

La tâche de la section 3 du Test de vocabulaire comportait un test-C où les premières lettres des mots ainsi que le nombre de lettres totales était donnés aux participants (mais pas les mots complets). Nous avons décidé *a posteriori* d'appliquer les deux barèmes de correction à cette question parce que beaucoup de participants avaient répondu avec le bon morphème de base, mais fait des erreurs dans la terminaison. Nous avons obtenu pour la section 3 un résultat significatif ($t = 2,49$; $p = 0,0182$) entre les deux groupes en correction stricte et, à l'instar des résultats au TARCE, pas de différence en correction clémente. Il est aussi intéressant de constater que ces résultats s'apparentent à ceux de la section G du TARCE (différence significative entre les deux groupes, mais peu ou pas d'apprentissage groupes confondus), puisque les deux tâches présentent des similitudes, par exemple le même niveau de contextualisation. En fait, le test-C est à l'origine une variante du test lacunaire (O'Malley et Chamot, 1990, p. 90). Toutefois, le test-C ne fournissant pas les réponses possibles, il est considéré comme une mesure de production.

Comme nous avons des résultats mixtes pour répondre à cette question de transfert de la stratégie vers d'autres tâches, nous sommes retournée à la littérature consultée pour voir ce qu'elle pouvait nous apporter comme raisons potentielles de ces résultats. Chamot (2004, p. 10) explique que les recherches sur les stratégies d'apprentissage avaient de prime abord conclu qu'elles ne se transféraient pas facilement à d'autres tâches (comme nous avons vu dans la partie 1 du Test de vocabulaire), mais que des recherches subséquentes avaient démontré que ce transfert pouvait être facilité si l'enseignant aidait les apprenants à mieux

comprendre leur processus d'apprentissage et la métacognition. Le manque de résultats pour la section 1 (définitions) peut s'expliquer en partie par le fait que la responsable n'a pas eu beaucoup de temps pour travailler l'étape de transfert de la stratégie à d'autres tâches suggérée dans CALLA (Chamot, 2004) et dans Oxford (2003a). Les participants n'ont peut-être pas reconnu les similarités entre les tâches et la possibilité d'appliquer la stratégie enseignée dans cette nouvelle tâche; par ailleurs, certains ont peut-être évité l'utilisation de la stratégie parce qu'ils percevaient la tâche comme trop difficile (explications suggérées par Chamot, 1990, p. 53). Une autre raison pouvant expliquer la différence de résultats entre la section 1 et la section 3 est que la tâche en 1 était complètement différente, alors que celle en 3 ressemblait à certaines tâches du traitement expérimental. En effet, le test-C, possède certaines similitudes avec les exercices lacunaires (*clozes*), dont il est une variante considérée comme plus susceptible de faire ressortir les connaissances des règles structurales formelles en L2 (Chamot, 1990, p. 90). Cette explication est suggérée dans Chamot (1990, p. 53) : « *In Anderson's theory, the transfer of strategies to similar tasks [...] is based on a pattern-matching condition in which the learner recognizes similarities between new tasks and tasks involved in former strategy applications* ». Dans notre expérimentation, les apprenants étaient en effet amenés à transférer dans diverses tâches, mais l'accent était mis davantage sur le « comment » transférer les aspects structuraux dans des tâches précises, peut-être au détriment du processus général de transfert.

En conclusion, le résultat global au Test de vocabulaire, comme celui au TARCE, est significatif (S de Wilcoxon = 310,5; $p = 0,0491$) en correction stricte. Il semblerait donc que, dans notre expérimentation, le traitement expérimental ait eu un effet sur le développement du vocabulaire et que cet effet ne soit pas uniquement attribuable à un entraînement à la tâche ou à l'acquisition de mots étudiés, mais qu'il y ait réellement eu une application de la stratégie enseignée dans de nouvelles tâches et à des mots nouveaux, c'est-à-dire que l'effet sur le développement du vocabulaire est visible, du moins en partie, dans d'autres contextes langagiers et pour d'autres demandes langagières que ceux et celles pratiquées dans le traitement expérimental.

5.4 Permanence du traitement dans le temps

Nous avons élaboré le TARCE modifié dans le but d'évaluer si les effets du traitement, le cas échéant, se faisaient encore sentir après quelques semaines, soit de répondre à la question « *Les effets du traitement, le cas échéant, sont-ils permanents dans le temps, tel qu'évalués par une mesure prise deux semaines après la fin de l'expérimentation?* » Nous examinerons donc les résultats aux sections du TARCE modifié, en les comparant avec ceux du TARCE et en tentant d'en évaluer la portée. D'abord, nous avons obtenu des résultats significatifs aux sections A et B en correction stricte (pour A, $t = 1,77$ et $p = 0,0475$; pour B, $t = 2,10$ et $p = 0,0255$), résultats plus forts que ceux obtenus au TARCE. Le groupe témoin semble toutefois s'être amélioré davantage que le groupe expérimental en E correction stricte et en F, résultats difficilement explicables, surtout pour le E stricte. Alors que nous n'avons pas obtenu de résultat pour la correction clémente nulle part ailleurs, nous avons ici une différence significative entre les deux groupes pour la section A ($t = 2,28$; $p = 0,0355$), résultat qui est aussi difficile à expliquer. Par ailleurs, les résultats positifs du TARCE original dans la section E en correction clémente et en G n'ont pas été répliqués au TARCE modifié. Groupes confondus, il y a eu apprentissage significatif aux sections C, D et F, apprentissage sans nul doute dû à autre chose qu'au traitement puisqu'il n'y avait pas (ou très peu) d'apprentissage au TARCE original dans ces sections. *Grosso modo*, ces résultats par sections ne nous permettent pas de formuler aucune conclusion claire.

Le résultat total en correction stricte est moins probant que celui au TARCE original, mais démontre tout de même une tendance positive ($t(32) = 1,54$; $p = 0,0710$). On serait donc tenté d'émettre l'hypothèse que l'effet du traitement, bien que toujours présent, surtout si l'on s'appuie sur les résultats aux sections A et B, semble s'effacer ou diminuer avec le temps. Toutefois, il faut être extrêmement prudent dans l'interprétation de tous les résultats obtenus de cet instrument de mesure, principalement à cause de la perte d'un grand nombre de sujets entre le prétest et le posttest différé : au prétest nous avons 15 et 19 participants pour les groupes expérimental et témoin respectivement, alors qu'au posttest différé, il ne reste que 10 et 9 participants pour les mêmes groupes. Cette perte de participants est explicable par un taux d'absentéisme assez élevé dans les groupes de l'après-midi du Centre, ce qui est un peu compréhensible étant donné l'environnement d'apprentissage et le fait que

le posttest différé s'est déroulé un vendredi de beau temps. Nous avons donc non seulement un petit nombre de participants au TARCE modifié, mais aussi les participants du prétest et du posttest ne sont pas égaux, et nous ne savons pas comment s'est faite l'exclusion, c'est-à-dire si les individus perdus étaient plus faibles ou plus forts (initialement et dans leur apprentissage) ainsi que leurs autres caractéristiques pouvant influencer les résultats. On aurait pu recalculer le résultat du TARCE avec seulement les 17 participants du posttest différé, mais cette comparaison ne serait encore pas valide à cause de l'effet d'apprentissage entre les deux tests, inévitable parce que les participants ont tous répondu au TARCE avant de répondre au TARCE modifié lors du prétest. Pour éviter cet effet, il aurait fallu faire une permutation, avec la moitié des participants qui aurait répondu au TARCE original en premier et l'autre moitié au TARCE modifié. Toutefois, ce plan était inconcevable puisque cela nous aurait empêché de pouvoir comparer nos résultats avec ceux de l'étude de référence. Un autre aspect qui rend la comparaison des résultats des deux TARCEs hasardeuse est la question d'égalité de départ entre les deux tests. Les moyennes au TARCE modifié sont plus élevées dans plusieurs sections en T1, ce qui pourrait indiquer que cette version était plus facile au départ, mais aussi représenter en partie l'effet d'apprentissage qu'il y a eu entre les deux versions. Tous ces facteurs font que les résultats du TARCE modifié, bien qu'indiquant une direction légèrement positive pour répondre à la question de permanence dans le temps, doivent être interprétés avec beaucoup de prudence.

5.5 Influence des caractéristiques individuelles

« Certaines caractéristiques personnelles sont-elles reliées à la performance initiale des participants et à leurs résultats subséquents? » Afin de répondre à cette question, nous avons développé un questionnaire de données individuelles et un questionnaire sur les stratégies d'apprentissage concernées par cette recherche, soit l'attention sélective et le transfert. Nous avons aussi traduit et utilisé un questionnaire existant sur les styles d'apprentissage. Dans cette section, nous passerons brièvement en revue les résultats obtenus à ces instruments de mesure dans le but de mieux connaître nos participants, d'expliquer certains résultats ou d'en mettre en lumière les particularités.

5.5.1 Données individuelles

D'abord, la moyenne d'âge de nos participants, de presque 38 ans (avec 18 ans pour le plus jeune participant et 56 ans pour le plus vieux), est beaucoup plus élevée que celle de Tréville (1993), qui n'est pas fournie, mais qu'on peut supposer autour de 18 ans puisque ses participants étaient des étudiants universitaires en première ou deuxième année. Toutefois, comme nous n'avons pas obtenu de corrélation significative entre l'âge et le résultat au TARCE au prétest, ni entre l'âge et les gains effectués par les participants des deux groupes (séparés), nous ne pouvons pas invoquer l'âge comme cause potentielle de nos résultats moins probants que ceux de l'étude de référence.

Par ailleurs, nous avons obtenu une corrélation *négative* entre le temps passé au Québec et la performance, résultat surprenant et, il faut en convenir, un peu triste. Ce résultat indique en effet que plus un participant est au Québec depuis longtemps, moins il réussit au TARCE lors du prétest. Il semblerait donc que nos participants n'aient pas développé les habiletés testées dans le TARCE simplement par le fait de vivre au Québec. On se pose naturellement la question de leur contact avec le français dans leur quotidien (vivent-ils en marge de la société, dans des enclos où ils se débrouillent en espagnol et avec un français rudimentaire?), mais cette étude ne permet pas d'examiner ce côté de l'histoire. Fait à noter, la corrélation est encore plus forte et significative en correction clémentine, alors qu'on aurait pu penser le contraire, c'est-à-dire qu'un français appris « dans la rue » comporterait moins de lacunes sur le plan de la reconnaissance du lexème qu'au niveau de l'exactitude linguistique demandée par la correction stricte. Cette donnée nous indique-t-elle qu'il y a lieu d'hésiter avant de dire qu'une stratégie de transfert et d'attention se développe naturellement sans enseignement formel?

Nous n'avons pas non plus obtenu de corrélation avec le temps passé à étudier le français, résultat aussi assez surprenant, mais similaire à celui de Tréville (1993), qui n'avait, pour sa part, pas obtenu de différence significative entre ses groupes de vrais débutants et ses groupes de faux débutants, groupes départagés aussi pas le temps passé à apprendre le français. Nos apprenants étaient des débutants pour la plupart en apparence conformes à ceux de l'étude de référence. Toutefois, ces derniers participants étaient des universitaires, donc

plus éduqués dans leur L1 et probablement plus éveillés quant aux aspects formels du langage que certains de nos participants. De plus, les apprenants de Tréville (1993) s'étaient eux-mêmes classés comme débutants, ce qui permet de douter de leur statut de « vrais débutants ».

La variable individuelle qui semble avoir eu le plus d'importance est celle de la scolarité ($r = 0,5612$; $p = 0,0007$), expliquant environ 30 % (r au carré) de la variation observée lors du prétest dans le résultat total au TARCE. Cette donnée corrobore aussi nos observations quant au fait que ce type d'enseignement n'est peut-être pas approprié pour des apprenants peu scolarisés. De plus, le résultat obtenu en ce qui concerne la corrélation significative entre l'apprentissage (gains au TARCE entre le prétest et le posttest) et la scolarité ($r = 0,68$, $p = 0,0051$) nous apporte un argument supplémentaire dans cette direction. Cela soulève la question du niveau de scolarité nécessaire pour qu'un tel enseignement soit profitable, question à laquelle nous ne pouvons pas répondre à l'intérieur des paramètres de cette recherche. L'importance de cette variable met toutefois en évidence la disparité entre nos participants et ceux de l'étude de référence et explique selon nous, du moins en partie, la faiblesse relative de nos résultats.

Nous avons obtenu une tendance entre la performance initiale et la connaissance de la grammaire en L1. Toutefois, il est normal que cette donnée ne soit pas très significative, car cette « connaissance de la grammaire en L1 » était une évaluation subjective du participant et donc loin d'être exacte et objective. On devrait naturellement, afin de mesurer cette variable de façon appropriée, définir ce qu'est la « connaissance de la grammaire en espagnol » et en prendre une mesure objective. Par ailleurs, à l'instar de l'étude de référence, nous n'avons pas trouvé de lien statistique entre le sexe et la performance. De plus, les corrélations entre pays d'origine et la performance n'ont pas été possibles à cause du nombre de participants de chaque pays, généralement trop bas pour effectuer des statistiques. Celles que nous avons faites entre le Mexique et la Colombie ne se sont pas révélées significatives.

Nous avons obtenu un résultat contraire à celui de Tréville (1993) en ce qui concerne le lien entre la performance et la connaissance d'une autre langue, variable que nous avons

séparée en différents aspects et niveaux, mais que nous avons finalement, à des fins de simplification, converti en variable binaire (oui ou non). Dans l'étude de référence, la connaissance d'une autre langue était séparée en quatre variables : formation en latin ou non, formation en grec ou non, connaissance d'une autre langue romane ou non, et connaissance d'une autre langue non romane ou non. Les résultats de Tréville (1993) mènent aux conclusions que les sujets connaissant une autre langue romane ont obtenu des résultats moins élevés dans les sections d'application des règles interlexicales et que, contre toute attente, la formation linguistique préalable n'a pas été un élément facilitateur pour l'emploi des congénères (Tréville, 1993, p. 117-118). Or, nous avons, pour cette variable, obtenu un résultat significatif ($t = 3,53$, $p = 0,0013$). Nos impressions quant aux apprenants peu scolarisés et, surtout, nos résultats en ce qui a trait à la corrélation entre non seulement la performance initiale, mais aussi l'apprentissage et cette connaissance d'une autre langue concordent avec les commentaires de O'Malley et Chamot (1990, p. 140) : « *Another factor found to influence strategy use was the degree of language learning expertise of the students interviewed. Novice foreign language learners at the high school level sometimes panicked when they realized that they lacked procedural skills for solving language problems, whereas expert (e.g. those who had already studied another foreign language) approach new tasks calmly and were able to deploy procedural skills developed in other language situations.* » L'effet significatif de la connaissance d'autre langue peut donc être expliqué par le transfert d'expériences (tâches d'apprentissage, connaissances métalinguistiques, etc.), en plus du transfert possible de l'anglais L2 au français L3, qui pourrait être perçu par certains apprenants comme plus près du français. D'ailleurs, cette « interférence » de l'anglais était évidente chez quelques apprenants, qui ont parfois répondu dans cette langue ou utilisé une version adaptée de l'anglais en tentant de répondre.

Finalement, nous avons vérifié si nos deux groupes se distinguaient en ce qui a trait aux trois variables significatives, ce qui aurait pu contribuer à expliquer certains résultats. Or, nos deux groupes sont vraiment très similaires (voir tableau 4.18) en ce qui concerne le temps passé au Québec et la scolarité, et le groupe témoin contient une proportion légèrement plus grande de participants connaissant une autre langue, mais la différence n'est pas

significative. En conclusion, on ne peut pas attribuer la cause de nos résultats à des différences quant aux données personnelles des participants des deux groupes.

5.5.2 Stratégies d'apprentissage

Comme notre traitement expérimental visait à enseigner une stratégie d'attention sélective aux congénères et aux règles de correspondances morphologiques ainsi qu'une stratégie de transfert de ces mêmes éléments linguistiques, nous avons voulu vérifier, avant l'expérimentation, si les participants se servaient déjà de ces stratégies et dans quelle mesure. Par ailleurs, il était intéressant de vérifier si l'utilisation des stratégies était positivement corrélée avec la performance initiale. Ce questionnaire, passé lors du prétest seulement, devait aussi potentiellement servir à expliquer certains résultats. D'abord, il est difficile de juger si les moyennes obtenues pour les deux stratégies sont basses ou élevées (2,6 en attention et 2,39 en transfert, sur une possibilité de 4) puisque nous n'avons pas de point de comparaison, le questionnaire ayant été passé pour la première fois et seulement une fois. Les résultats sont donc, partant, difficiles à interpréter. Ensuite, nous n'avons pas obtenu de corrélation significative entre le résultat initial au TARCE original et au questionnaire de stratégies, résultat dérangeant qui nous fait douter de la fiabilité de notre instrument. Le groupe témoin a bien obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe expérimental, mais comme ces différences ne sont pas statistiquement significatives, nous pouvons difficilement nous en servir pour justifier l'apprentissage effectué par le groupe témoin entre le prétest et le posttest. Une autre explication est qu'il ne s'agit pas ici du nombre de stratégies et de la variété, ni même de l'efficacité avec laquelle les stratégies sont utilisées, mais bien d'essayer d'identifier si nos apprenants utilisaient les deux stratégies au moyen de différentes questions, élaborées par nous-même et que nous pensions susceptibles de représenter les comportements des apprenants utilisant ces stratégies. Il pourrait donc y avoir un problème avec la formulation des questions, qui ne représentent peut-être pas fidèlement la stratégie, ou que certains apprenants n'ont peut-être simplement pas comprises (dernier cas dont nous avons eu un exemple ou deux). Par ailleurs, avec du recul, nous croyons que nous aurions dû faire repasser cet instrument lors du posttest aussi, du moins pour vérifier si l'utilisation de la stratégie, telle que perçue par les participants et mesurée par notre instrument, avait changé suite à l'expérimentation. Toutefois, nous avons à peine le temps pour les autres instruments

et les participants, le vendredi après-midi du posttest immédiat, étaient un peu fatigués et avaient hâte de quitter l'école.

De tels questionnaires présentent des limites comme outils de collecte d'information en rapport avec les stratégies employées, particulièrement pour des apprenants peu scolarisés dans leur LI. Nous sommes ici aussi retournée consulter la littérature sur les stratégies et la conception d'instruments de collecte de données pour tenter de trouver des explications possibles de nos résultats. D'abord, Chamot (2004) confirme que la technique de *self-report* possède des limites. Par exemple, même si les questionnaires constituent la méthode la plus fréquente de collecte de données sur les stratégies, leurs inconvénients sont nombreux : le participant doit être capable d'analyser son comportement et de le décrire, ou de faire le lien entre son comportement et la description faite sur le questionnaire, ce qui n'est pas évident pour tous les participants, et « *the students may not remember the strategies they have used in the past, may claim to use strategies that in fact they do not use, or may not understand the strategy description in the questionnaire items* » (Chamot, 2004, p. 3). Ensuite, dans notre cas, peut-être que le mécanisme de transfert opérait pour les participants, mais pas de façon stratégique consciente, du moins quand le questionnaire a été passé lors du prétest. C'est pour ces raisons que plusieurs études sur les stratégies ont développé des questionnaires basés sur des tâches que les participants venaient d'accomplir (Chamot, 2004, p. 5). Non seulement nos participants ne venaient pas d'accomplir une tâche lorsqu'ils ont rempli le questionnaire, mais nos questions n'étaient pas reliées à aucune tâche en particulier. En conséquence, il était peut-être difficile pour les participants de contextualiser la question de façon à répondre d'une manière réaliste et conforme à leur façon d'utiliser les stratégies. En effet, un des déterminants d'une collecte de données sur les stratégies est la spécificité de la tâche et sa « temporalité », c'est-à-dire le moment où les apprenants ont accompli la tâche. Chamot (1990) mentionne qu'on peut demander à des répondants de décrire leurs stratégies en général ou leurs stratégies en rapport avec certaines tâches. Or, partout dans ce qui suit dans le chapitre (p. 89) et dans les études de Chamot, les collectes de données sont toujours faites en rapport avec des tâches précises (Chamot 1985, 1990, 2004). De plus, Chamot spécifie (1990, p. 90) que « *while reporting strategies in questionnaires [notre cas] or during a think aloud, the strategies reported are specific to the task indicated by the investigator.* » Par

ailleurs, nous croyons que plusieurs participants ne possédaient simplement pas les connaissances métalinguistiques nécessaires à la verbalisation de leurs comportements. Finalement, nous aurions peut-être dû passer le questionnaire après le TARCE, pour qu'ils puissent le relier à une tâche. Toutefois, nous avons jugé que cela influencerait trop leurs réponses et voulions un résultat « vierge », avant toute intervention de notre part.

En conclusion de cette section, notre questionnaire est un exemple parfait démontrant qu'il est difficile de développer des instruments qui mesurent réellement ce qu'ils veulent mesurer (DeCapua et Wintergerst, 2005) et, parmi les facteurs potentiellement problématiques mentionnés par ces auteurs, il semble ici que le contexte et la formulation des questions aient été déterminants.

5.5.3 Styles d'apprentissage

Le questionnaire sur les styles d'apprentissage ne nous apporte que relativement peu d'informations, si ce n'est que la présence d'une certaine homogénéité chez nos participants quant à leurs styles dominants. Il y a peut-être là matière à une argumentation en ce qui concerne le rapport entre le style d'apprentissage et la culture, cette dernière étant possiblement un facteur d'influence du style d'apprentissage, mais cette discussion se situe hors des objectifs et des limites de cette recherche. Nous décrivons ici brièvement les cinq aspects du questionnaire sur les styles d'apprentissage que nous avons testés et la signification des résultats obtenus.

Dans leur façon de recevoir ou de capter l'information, nos participants ont un style plus « global » que « particulier », c'est-à-dire qu'ils préfèrent des réponses courtes, considèrent une idée, ou du matériel d'apprentissage, dans sa globalité, en laissant de côté les détails spécifiques. Ces apprenants préfèrent avoir une idée générale du sujet et sont confortables dans la communication même s'ils ne connaissent pas tous les mots ou les concepts en question. Pour ce qui est du deuxième aspect, comment l'information est traitée, nos participants sont plus « synthétiques » : ils peuvent résumer l'information facilement, aiment deviner le sens et prévoir les résultats. Le style contraire aime séparer les idées, faire de l'analyse logique et se concentrer sur les règles de grammaire, ce qui ne semble pas être le

cas de la majorité de nos participants. Quant à la mise en mémoire du matériel d'apprentissage, nos participants sont davantage des « différenciateurs », c'est-à-dire qu'ils portent attention aux différences et cherchent les distinctions lorsqu'ils emmagasinent des informations en mémoire. Différentes informations peuvent être récupérées aisément parce qu'elles sont stockées séparément. Ce résultat nous a semblé un peu contradictoire avec les résultats des deux premiers aspects du questionnaire. En effet, nous nous serions attendue ici à ce que les participants soient davantage des « niveleurs », soit qu'ils aient tendance à grouper le matériel et à ignorer les différences en se concentrant sur les similitudes et en combinant de nouvelles informations avec des informations déjà en mémoire. Par ailleurs, nos participants sont plus « déductifs », signifiant qu'ils préfèrent aller du général au particulier, appliquer la théorie en regard de leur expérience et commencer un apprentissage par des règles et des théories au lieu de par des exemples spécifiques. Le style cognitif de nos participants est « indépendant de champ », à savoir qu'ils préfèrent séparer ou extraire le matériel d'apprentissage de son contexte, ce qu'ils peuvent faire facilement même avec la présence de distractions, et qu'ils auraient de la difficulté à traiter l'information de façon holistique. Cette dernière constatation nous a semblé contradictoire avec les résultats obtenus aux deux premières dimensions du style d'apprentissage.

Les participants n'ont pas semblé être très motivés à répondre à ce questionnaire, ce qui transparaît dans le grand nombre de questions non répondues obtenu. Cette attitude corrobore les dires de Decapua et Wintergerst (2005) quant au manque de motivation des participants à répondre à ce type de questionnaire, que certains complèteront de façon très approximative juste pour en finir, par fatigue, ennui ou incompréhension, surtout quand ils perçoivent qu'il y a trop de questions. On peut excuser les participants en disant qu'il était vendredi après-midi et qu'ils venaient de compléter le TARCE ainsi que le Test de vocabulaire.

Finalement, il nous apparaît difficile de conclure quoi que ce soit en rapport avec ces différentes dimensions du style d'apprentissage et de les relier d'une quelconque façon aux tâches contenues dans les instruments de mesure et aux résultats que nous avons obtenus.

Cohen (2003) avait ici raison : le lien entre les styles, les stratégies et les tâches est, dans la pratique, difficile à établir.

Pour conclure cette section, on peut rappeler que les participants du groupe témoin étaient un peu plus forts en ce qui a trait à la connaissance d'une autre langue et à la présence des stratégies que ceux du groupe expérimental, mais que, de façon générale, les différences observées dans les résultats n'étaient pas statistiquement significatives. En conséquence, il nous est impossible de justifier quelque écart que ce soit entre les résultats obtenus par les deux groupes par des différences dans les informations personnelles des participants. Nous avons bien pu observer des corrélations significatives entre la performance initiale et le niveau de scolarité ainsi que la donnée « autre langue connue », variables qui pourraient nous guider dans des recherches futures quant à l'opportunité du traitement selon le niveau de scolarité des apprenants et les connaissances linguistiques préalables.

Nous passons maintenant à la dernière partie de ce mémoire, dans laquelle nous en rappellerons les faits principaux, discuterons de certains problèmes rencontrés dans cette étude ainsi que des biais ou limites que ceux-ci introduisent dans la recherche. Finalement, nous reviendrons sur certaines questions soulevées dans notre étude et des pistes de recherche futures qu'elles suggèrent, pour terminer par un commentaire sur les applications concrètes possibles liées à notre étude.

CONCLUSIONS

À travers nos expériences d'apprenante et d'enseignante de langues secondes, nous avons observé que les apprenants, souvent, ne se servaient pas de leur L1 autant qu'ils le pourraient pour faciliter l'apprentissage de la L2, en l'occurrence le français pour les immigrants hispanophones du Québec, problématique à l'origine de cette recherche. Notre objectif consistait à examiner l'effet de l'enseignement d'une stratégie d'attention sélective et de transfert morpho-lexical sur le vocabulaire réceptif d'apprenants débutants de FL2 hispanophones adultes. En clair, nous voulions vérifier si les participants bénéficieraient d'un enseignement formel leur apprenant à porter attention aux liens lexicaux et morphologiques systématiques entre le français et l'espagnol et à mieux se servir de ces liens dans leur apprentissage du FL2. Nos travaux ont été positionnés dans une perspective psychocognitiviste, où les stratégies d'apprentissage jouent un rôle important. Nous avons examiné plus particulièrement différents facteurs pouvant influencer le transfert langagier et fait un survol des applications didactiques possibles du recours à la L1 en enseignement du vocabulaire et de la morphologie d'une langue voisine, notamment au moyen des congénères.

Nous avons adopté une démarche expérimentale, avec un devis d'expérience prétest-expérimentation-posttest immédiat-posttest différé. La stratégie a été présentée aux participants au moyen d'un traitement expérimental composé d'un enseignement sur les congénères. L'effet de notre traitement expérimental sur le développement du vocabulaire réceptif a pour sa part été opérationnalisé au moyen du TARCE, principal instrument de mesure. Le traitement et le TARCE ont été adaptés de l'étude doctorale de Marie-Claude Tréville (1993). Par ailleurs, différents points confèrent à notre recherche un caractère original par rapport à l'étude de référence : le positionnement conceptuel que nous avons établi, l'échantillon de participants (hispanophones, plus petit nombre de participants, groupes moins homogène en scolarité, etc.), la double procédure de correction permettant de départager la reconnaissance ou l'utilisation du lexème de celle du morphème, l'utilisation d'instruments de mesure supplémentaires (Test de vocabulaire, questionnaires de stratégies et

de styles d'apprentissage, données individuelles plus complètes), et les remises en question quant aux habiletés en cause (production vs compréhension) ainsi qu'aux apports plus spécifiques d'un tel enseignement.

Nos résultats, bien que moins probants que ceux de l'étude de référence, pointent aussi vers un rôle positif du type d'enseignement utilisé lors de notre expérimentation dans l'acquisition du vocabulaire d'une langue voisine, surtout pour des apprenants possédant un niveau assez élevé de scolarité et de capacité métalinguistique, acquis notamment par la connaissance d'une autre langue que leur L1, comme l'a démontré l'examen des variables individuelles « scolarité » et « autre langue connue ». La procédure de double correction a permis d'identifier que les éléments appris grâce au traitement expérimental semblaient se situer davantage au niveau des morphèmes que de la racine des mots, puisque les deux groupes ne se sont généralement pas distingués en ce qui concerne la reconnaissance du lexème, mais plutôt en ce qui a trait à la terminaison. De plus, le traitement n'a pas semblé procurer aux participants du groupe expérimental une confiance accrue dans leur capacité à utiliser leur L1 pour répondre aux questions des tests. Par ailleurs, nous pensons aussi que cette mesure du nombre de questions non répondues, dont les résultats nous ont bien déçus, aurait lieu d'être testée à nouveau, mais avec un nombre de participants plus élevé, afin d'éviter que les valeurs extrêmes ne viennent influencer trop les résultats, et à la suite d'une expérimentation effectuée sur une durée de temps plus grande.

Nous n'avons pas non plus obtenu de résultats significatifs en ce qui concernerait un lien possible entre la performance, initiale ou finale, et l'utilisation préalable des stratégies ou en ce qui a trait aux styles d'apprentissage des participants. Finalement, nos résultats, bien que moins marqués que nous l'espérions, parlent beaucoup et contiennent une foule d'informations intéressantes, surtout compte tenu de certains problèmes liés à notre étude, que nous abordons maintenant.

D'abord, le temps nous a manqué pour enseigner la stratégie aussi bien que nous l'aurions voulu, notamment pour couvrir tous les exercices du cahier de l'apprenant. Il est clair que la complexité des mécanismes cognitifs d'attention et de transfert requerrait que

davantage de temps soit consacré à l'enseignement d'une stratégie les impliquant. De plus, le rythme d'apprentissage plus lent de certains apprenants a aussi eu des conséquences sur le temps dont nous disposions pour « passer la matière ». Cependant, il aurait été difficile, voire impossible d'obtenir davantage de temps pour effectuer notre expérimentation. Notre commentaire en rapport avec ce problème est que ces conditions de « manque de temps » collent à la réalité, en ce sens que le manque de temps pour enseigner et bien faire assimiler une notion représente un des problèmes les plus contraignants en enseignement des L2, tout comme le sont les différences individuelles des apprenants. Si l'enseignement de cette stratégie était inclus dans un programme, il est permis de spéculer que l'enseignant ne disposerait pas de davantage de temps. Dans la même ligne de pensée et comme le soulignait Chamot (2005), ce type d'étude en classe est difficile à réaliser et ses variables, non aisées à contrôler et à identifier, les effets obtenus pouvant être attribués à différents facteurs ou à une combinaison de facteurs difficiles à isoler. Mais lorsqu'il s'agit de recherche en didactique des L2, n'est-il pas souhaitable de procéder à des expérimentations se rapprochant le plus possible de la réalité de la salle de classe? Par ailleurs, le fait que l'expérimentateur ne soit pas le professeur régulier et que les participants ne soient pas évalués sur cette matière introduit des biais lorsque l'on veut comparer au milieu éducationnel réel dans lequel les apprenants évoluent. Toutefois, le type d'étude que nous avons mené représente bien les conditions qui s'en rapprochent le plus.

Naturellement, une limite majeure de notre recherche est le petit nombre de participants. Cette limite est liée à la difficulté de trouver des participants d'une même L1 dans le milieu scolaire québécois. Sur le plan de la logistique, notre expérimentation a été difficile à organiser du fait que nous devons « extraire » les hispanophones des classes de L1 mixtes afin de former un groupe expérimental et un groupe témoin suffisamment nombreux pour effectuer des statistiques (nous avons dû puiser dans six groupes) tout en nous occupant des apprenants non hispanophones. Pour effectuer une recherche avec un plus grand nombre de participants hispanophones et des groupes plus homogènes, nous croyons qu'il serait nécessaire de se rendre dans un pays hispanophone, par exemple de faire une étude dans des classes d'apprenants de FL2 au Mexique. Cela permettrait d'éviter que le petit nombre de participants viennent influencer trop les résultats statistiques à cause des valeurs extrêmes.

Finalement, nous n'avons pas considéré un aspect qui semble, d'après nos lectures, avoir une importance dans le recours au transfert et qui paraît prépondérant dans les difficultés des hispanophones : la phonétique, la prononciation et comment les représentations phonétiques influencent le recours au transfert. Selon de Groot et Keizer (2000), la mémoire phonologique jouerait un rôle important dans l'apprentissage du vocabulaire. Un mot difficile à prononcer pourrait ainsi être appris moins facilement, même si sa forme graphique est hautement similaire. Cela pourrait expliquer une partie des difficultés des apprenants et du plafonnement dans certains résultats. Banta (1981, p. 129) prétend que les correspondances entre deux langues n'ont pas à être parfaites, mais qu'elles doivent être présentes à la fois dans le son et dans le sens. Il y a ici indication que le lien *son-mot écrit* ne se fait peut-être pas pour plusieurs hispanophones, pour qui la prononciation du français demeure un cauchemar. La focalisation, dans notre recherche, sur le transfert à l'écrit ne permettait pas de tenir compte de ce facteur, mais nous croyons qu'il y a peut-être là une partie de la réponse à la question de non-optimisation des liens de parenté entre le français et l'espagnol. Par ailleurs, la phonétique pourrait être en partie responsable de la perception d'une distance langagière élevée. À tout le moins, cet aspect mériterait qu'on lui consacre quelques recherches.

Notre cadre conceptuel et notre discussion des résultats ont mis en lumière un aspect de la question du transfert qui nous a hantée tout au long de nos recherches, à savoir son rôle en reconnaissance (compétences de compréhension), versus son rôle en expression (compétences de production). Par exemple, le fait que le traitement ait contribué davantage au développement du morphème de terminaison et non à celui du lexème nous fait encore pencher vers l'idée qu'il contribue davantage aux habiletés de production : c'est justement la précision qu'on évalue souvent en production, la précision pouvant être moins importante en reconnaissance, car il y est souvent, du moins à l'écrit, plus facile de déduire le sens précis en s'aidant du contexte.

Notre expérience d'apprenante d'espagnol L2, comme utilisatrice majeure d'une stratégie de transfert en production orale et écrite, nous a toujours donné l'impression de la pertinence de cette stratégie. De plus, qui n'a pas entendu un locuteur d'une L1 romane dire

qu'il comprenait une autre langue romane quand il lisait? Si cette reconnaissance à l'écrit est moins ardue et que les difficultés surgissent au moment de la production, pourquoi éviter d'examiner les effets potentiellement positifs du transfert sur cette compétence? Bien sûr qu'un encouragement au transfert en production générerait de l'interférence et des erreurs, mais les bienfaits ne surpasseraient-ils pas les inconvénients? Interférence et fossilisation ne pourraient-elles pas être traitées et diminuées avec un enseignement stratégique du transfert échelonné sur une plus longue période de temps? L'absence de recherches et d'écrits favorisant l'utilisation du transfert en production langagière constitue un signe clair que l'entreprise de prouver un effet positif sur les habiletés productives est risquée. Bien que nous ayons décidé de nous concentrer sur la reconnaissance, pour laquelle le rôle positif du transfert ne semble plus contesté, cette entreprise d'évaluation des effets positifs du transfert sur la production devra un jour être tentée.

Il ne s'agirait pas ici de développer les habiletés nécessaires à la traduction, mais bien celles nécessaires à une communication, à la passation du message même si la forme peut laisser à désirer, le plus rapide possible à des niveaux débutants en utilisant toutes les ressources disponibles de l'étudiant, en l'occurrence sa L1. Il serait question d'attirer l'attention sur les aspects formels pour la compréhension mais aussi, à long terme et au fur et à mesure de l'apprentissage, de travailler sur la précision linguistique, de prévenir les erreurs et leur fossilisation. Une telle évaluation nécessiterait une analyse en profondeur des productions des participants et des techniques fiables pour identifier non seulement les transferts négatifs, mais aussi les manifestations positives attribuables au phénomène et à l'optimisation des stratégies basées sur la L1 des apprenants.

Pour évaluer l'importance d'une recherche sur l'effet du transfert en production, il suffit de ne pas oublier que, du moins dans le contexte québécois, la compétence de production langagière demeure le but ultime de bien des apprenants. Il est temps selon nous d'examiner le lien entre les effets du transfert en compréhension et des transferts en production, et de s'ouvrir aux effets potentiellement positifs de ces derniers en AL2. Une telle étude devrait être réalisée sur une base longitudinale non seulement afin de permettre le

développement efficace de la stratégie, mais aussi pour connaître les effets variables au fur et à mesure du développement général de la compétence langagière.

En réponse à l'effet positif d'un recours à la L1 dans l'apprentissage de la L2 que nous avons obtenu dans notre étude, à l'instar de différents chercheurs, il faut aussi se questionner sur les moyens concrets que l'on peut fournir aux apprenants pour qu'ils puissent dans la réalité de leur apprentissage se servir de leur L1 comme levier. Dans un monde idéal, l'enseignement comporterait selon nous un mélange de deux systèmes : classes homogènes pour l'enseignement de certaines compétences et classe de diverses L1 pour l'enseignement d'autres compétences, notamment l'expression orale. Toutefois, cette suggestion n'est pas réalisable dans la plupart de milieux d'enseignement des L2 pour différentes raisons. Nous avons déjà discuté du contexte de classes de L1 mixtes, réalité dont nous ne remettons nullement en doute l'efficacité sur le plan de la communication. En effet, bien que des classes de L1 homogènes comporteraient peut-être des avantages sur le plan de l'acquisition de certaines compétences dissociées, à quel coût cela se ferait-il sur le plan de la communication? Là n'est donc pas notre recommandation. Notre suggestion se situerait donc plutôt autour d'un axe de développement de miniprogrammes ou de matériel didactique dont les apprenants pourraient se servir de façon autonome et en surplus des programmes actuels. Ces programmes pourraient comprendre certains exercices qui apprendraient davantage aux participants le « comment » se servir du vocabulaire de la L1 en L2, et dans des tâches et exercices plus contextualisés, un peu à la manière du matériel de Galatea et des approches sur la compréhension.

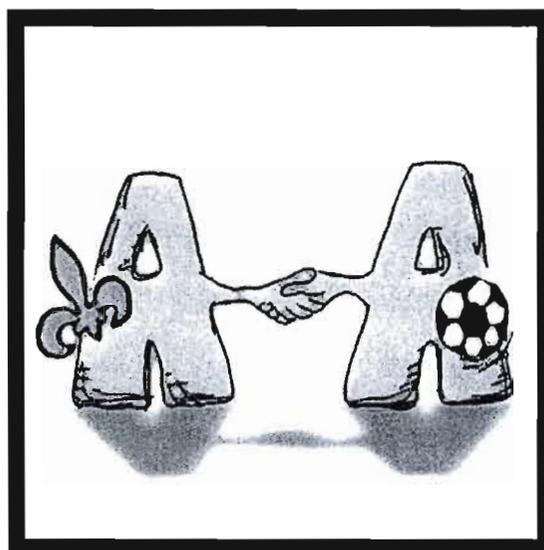
En conclusion finale, nous croyons que nos résultats concluants en ce qui concerne l'effet bénéfique d'un enseignement formel sur le recours stratégique à la L1 apportent une preuve de plus de l'importance de celle-ci dans l'acquisition de la L2. Naturellement, ce recours ne doit nullement constituer le point central de l'enseignement : « Le comparatisme ne fonde pas la méthode. Il intervient à différents niveaux de la conception et de la mise en œuvre pour la rendre plus économique et, partant, plus efficace » (Capelle, 1971, p. 75). Mais, dans ce mouvement de retour du balancier, notre recherche met en lumière la pertinence sinon d'appliquer un tel enseignement en classe, du moins de travailler à

développer du matériel bâti en fonction de la LI de l'apprenant, matériel que ce dernier pourrait utiliser de façon individuelle comme dans le matériel et les programmes développés par les Européens. Dans le cas d'apprenants de langues voisines comme le sont le français et l'espagnol, de tels développements pourraient contribuer à ce que l'une serve de levier dans l'apprentissage de l'autre et que leurs liens systématiques soient optimisés par les apprenants, facilitant ainsi leur apprentissage du français et leur intégration à la société québécoise.

APPENDICE A

ENSEMBLE PÉDAGOGIQUE

LOS "COGNADOS"



COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO FRANCÉS

Nombre: _____

Nivel: _____

Profesor(a): _____

CONTENIDO DEL CURSO

| | |
|--|----|
| Introducción a los cognados | 3 |
| LECCIÓN 0 | 4 |
| Solución | 8 |
| LECCIÓN 1 | 9 |
| A - Observar atentamente los indicios | 9 |
| B - Adivinar y descodificar el sentido del texto | 10 |
| C - Jugar con los cognados..... | 11 |
| D - Aventurarse más allá de los cognados | 13 |
| Solución | 16 |
| LECCIÓN 2 | 18 |
| A - Observar atentamente los indicios | 18 |
| B - Adivinar y descodificar el sentido del texto | 19 |
| C - Jugar con los cognados..... | 20 |
| D - Aventurarse más allá de los cognados | 22 |
| Solución | 25 |
| LECCIÓN 3 | 27 |
| A - Observar atentamente los indicios | 27 |
| B - Adivinar y descodificar el sentido del texto | 28 |
| C - Jugar con los cognados..... | 29 |
| D - Aventurarse más allá de los cognados | 32 |
| Solución | 34 |
| LECCIÓN 4 | 37 |
| A - Observar atentamente los indicios | 37 |
| B - Adivinar y descodificar el sentido del texto | 38 |
| C - Jugar con los cognados | 39 |
| D - Aventurarse más allá de los cognados | 41 |
| Solución | 44 |
| Guía de los verbos franceses | 47 |
| Lista de adverbios, preposiciones y conjunciones más frecuentes | 49 |

INTRODUCCIÓN A LOS "COGNADOS"



Los **"cognados"** son palabras que tienen una forma escrita y un significado similares o idénticos entre dos lenguas. Siendo lenguas de la misma familia, con la misma lengua de origen (el latín), el francés y el español comparten miles de cognados (o **"palabras amigas"**).

Algunos cognados son perfectamente idénticos, como el verbo *dormir*. Otros, la mayoría, tienen pequeñas diferencias pero se reconocen fácilmente. Muchas de estas diferencias entre las dos lenguas pueden describirse en términos de "correspondencia", por ejemplo *libertad* y *liberté* (transformación de *-tad* en *-té*, o correspondencia de los sufijos *-tad* ↔ *-té*) o *curioso* y *curieux* (transformación de *-oso* en *-eux*, o correspondencia de los sufijos *-oso* ↔ *-eux*). Estas **"reglas de correspondencia"** no funcionan siempre y tienen variaciones, pero les permitirán adivinar y entender muchas palabras que terminan de la misma manera (con los mismos sufijos), por ejemplo *faculté* y *volonté* para la primera regla, o *vertueux* y *généreux* para la segunda regla. ¡Hispanohablante, Usted tal vez ya conoce, sin darse cuenta, miles de palabras en francés!

Naturalmente, existen palabras que se parecen mucho pero que tienen significados diferentes. Estos **"falsos cognados"** (o **"falsos amigos"**) pueden ocasionar malas interpretaciones o malentendidos. Afortunadamente, son mucho menos numerosos que los "verdaderos" cognados. En las próximas lecciones, les mostraremos cómo usar los cognados en su aprendizaje del francés y evitar caer en la trampa de los falsos cognados. Estos aprendizajes se concentrarán en la habilidad de comprensión a nivel escrito porque esta habilidad es muy útil para acceder eventualmente a las habilidades de comprensión y expresión orales.

¡Feliz curso!

LEÇON 0 – LECCIÓN 0

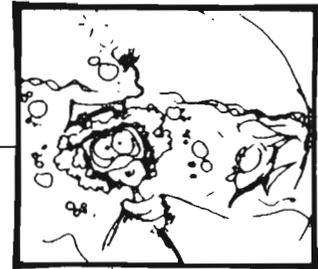
MUESTRA DE EJERCICIOS

(Vea las respuestas al final de esta sección)

1. Escriba 3 cognados que tengan una ortografía idéntica.

2. Escriba 3 cognados que tengan pequeñas diferencias en su ortografía.

3. En el siguiente pasaje, subraye los cognados que reconozca.



Selon une idée erronée mais répandue, l'enseignement par immersion en langue seconde ne vaudrait que pour les enfants d'un quotient intellectuel supérieur à la moyenne. Or, les études sur le rapport entre *intelligence* et *succès scolaires* incitent plutôt à penser que tout enfant peut profiter de l'immersion.

4. En una hoja de papel aparte, haga una lista de los cognados subrayados y escriba después de cada uno el cognado español correspondiente.
5. Vea, al final de esta sección, la lista de cognados contenidos en el pasaje y compárela con la que usted hizo. ¿Los encontró todos? Si no, ¿por qué cree que Ud. no notó estas palabras? ¿Encontró alguna(s) palabra(s) que no figura(n) en la lista? ¡Qué bien! ¿Qué le permitió reconocerla(s)?

Cognados que no fueron reconocidos

Cognados añadidos a la lista de la solución

6. Asocie las palabras (tomadas del texto) con las definiciones.

**langue
quotient**

**succès
idée**

**profiter
supérieur**

- a) de mejor o de más alta calidad _____
- b) sistema de signos verbales de una comunidad _____
- c) resultado positivo de algo que uno hace _____
- d) beneficiar _____
- e) un pensamiento, una suposición _____
- f) la relación matemática entre dos cosas _____

7. Intente adivinar el sentido del pasaje. Observando los cognados, puede saber que se trata de la inmersión en lengua segunda, el coeficiente intelectual y el éxito escolar. Ahora, intente descubrir la relación que existe entre estos elementos e identifique las afirmaciones que concuerden con el pasaje.

- a) La inmersión no es recomendada para niños que tengan problemas de aprendizaje.
- b) La inmersión parece ser buena para cualquier niño.
- c) La gente piensa que solamente los niños muy inteligentes pueden aprovechar un programa de inmersión.
- d) Existe una correlación entre el coeficiente intelectual y las buenas notas en la escuela.
- e) Mucha gente tiene una falsa idea sobre la inmersión.

8. Observe los siguientes pares de cognados y represente la "transformación" que tuvo lugar (la regla de correspondencia) entre la palabra española y la palabra francesa, como en los ejemplos.

| | | |
|-----------|-----------------------------------|---------------|
| Ejemplos: | idea / idée ¹ | -a ↔ -e |
| | superior / supérieur ² | -or ↔ -eur |
| | intelectual / intellectuel | _____ ↔ _____ |
| | pensar / penser ³ | _____ ↔ _____ |

9. Siga estas reglas y encuentre el cognado francés para cada palabra española.

| | | | |
|-----------|-------|--------------|-------|
| natural | _____ | exterior | _____ |
| aceptar | _____ | formula | _____ |
| continuar | _____ | confidencial | _____ |
| enigma | _____ | favor | _____ |

¹ En todos los ejercicios, no tendremos en cuenta los acentos franceses.

² La mayoría de los adjetivos forman el femenino añadiendo una **e** y el plural añadiendo una **s**. Cuando demos las reglas de correspondencia, utilizaremos la forma masculina singular, mencionando solamente los casos donde el femenino o el plural no tienen formas regulares.

³ En muchos casos, la terminación **-ER** indica un verbo en infinitivo. El 90% de los verbos en francés termina en **-ER** y sigue el mismo tipo de conjugación (son verbos regulares), que puede encontrar en su *Guía de los verbos franceses*.

A partir de algunas reglas se pueden obtener palabras casi idénticas (con excepción de los acentos y de las letras dobles). Adivine la palabra francesa correspondiente siguiendo las reglas:

| -sion ↔ -sion | -ante ↔ -ant |
|----------------------|---------------------|
| pensión _____ | distante _____ |
| ocasión _____ | instante _____ |
| división _____ | habitante _____ |
| posesión _____ | militante _____ |

* Note que la **s** entre dos vocales tiene que ser doble (**ss**) para conservar el sonido [s].

10. Utilizando su *Guía de los verbos franceses*, complete las siguientes oraciones con la forma correcta del verbo **ÉTUDIER**.

- Aujourd'hui, Paul et Marie _____ à la bibliothèque. (tiempo presente)
- La semaine prochaine, nous _____ un texte sur l'art. (futuro)
- Hier, j'ai _____ pendant 4 heures. (pasado)

11. El mismo ejercicio con el verbo **ENSEIGNER**.

- M. Dupont _____ le français depuis 10 ans. (présent)
- Après ses études, Michel _____ la littérature anglaise dans une école secondaire. (futur)
- Du 10 au 18 octobre, le professeur a _____ le premier chapitre du livre d'histoire. (passé composé)

12. Observe que « vaudrait » y « peut » son verbos irregulares. El primero es el presente condicional de **VALOIR** (valer) y el segundo es el presente de **POUVOIR** (poder). Con su *Guía de los verbos franceses*, asocie los sujetos con la forma correcta del verbo **POUVOIR**.

| | |
|-----------------|---|
| Les employés | pouvez acheter ce livre à l'université. |
| Qui est-ce qui | peuvent regarder la télévision après l'école. |
| Vous | peut me prêter 10 dollars? |
| Est-ce que je | peut trouver un téléphone? |
| Nous | peux vous aider? |
| Les enfants | pouvons profiter du beau temps pour sortir. |
| Où est-ce qu'on | peuvent fumer dans leur bureau. |

13. Categoría gramatical de las palabras.

- Un conocimiento de los modelos comunes de oraciones permite anticipar el tipo de palabra (la categoría gramatical de las palabras) que puede encontrar en posiciones específicas en la oración. Las principales categorías gramaticales (también llamadas "naturaleza" de las palabras)

son las siguientes: **nombre**, **verbo**, **adjetivo** y **adverbio**. Otras categorías incluyen : determinante (o artículo), preposición y conjunción. Para practicar, complete las siguientes oraciones en español con cualquier palabra apropiada.

- a) _____ una carta de tu amigo ayer.
- b) Mi _____ es doctor.
- c) ¿_____ vives?
- d) ¿Vas a _____ esta noche?
- e) ¿Qué hora _____?

- Un conocimiento de los modelos comunes de secuencia y orden de palabras también permite predecir el tipo de palabra que muy probablemente se encontrará inmediatamente antes o después de algunas otras palabras. Por ejemplo, dé las palabras que podrían aparecer en los siguientes espacios vacíos.

- f) el hombre _____
- g) trabaja _____
- h) buena _____
- i) ¿_____ estás?

- Las estructuras de base típica en oraciones francesas (afirmaciones, interrogaciones y órdenes) son muy similares a las estructuras de base del español. Intente adivinar qué tipo de palabra tendría que aparecer en los siguientes espacios vacíos: **Verbo**, **Nombre**, **Adjetivo** o **Adverbio**.

1. Le train _____ à 4 heures.
2. Paul parle _____ l'espagnol.
3. Cette _____ est confortable.
4. Ma maison est _____.

14. Escoja las palabras apropiadas para completar las siguientes oraciones.

(N. B. Para hacer más fáciles los ejercicios, indicamos la categoría gramatical de la palabra que falta: **V** para **Verbo**, **N** para **Nombre**, **Adj** para **Adjetivo**).

| | |
|------------------|------------------|
| regarde | étudiant |
| regardent | belle |
| beau | étudiants |

1. Mon amie a acheté un (Adj) _____ manteau de fourrure.
2. Les enfants (V) _____ la télévision tous les jours.
3. Il y a une (Adj) _____ exposition de peinture à Montréal.
4. Les (N) _____ demandent des résidences plus spacieuses.
5. Il marche le long du trottoir et (V) _____ les vitrines des magasins.
6. Un (N) _____ qui ne fait pas ses devoirs risque de manquer ses examens.

LEÇON 0. CORRIGÉ – LECCIÓN 0. SOLUCIÓN

1. libre – sentir – vital (muchas respuestas son posibles)
2. université / universität, similar / similaire, condition / condición (muchas respuestas son posibles)

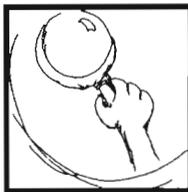
5. Lista de cognados del pasaje :



Idée / idea
 Langue / lengua
 Seconde / segunda
 Intelligence / inteligencia
 Erronée / errónea (erroné / erroneo)
 Penser / pensar
 Immersion / inmersión
 Intellectuel / intelectual
 Supérieur / superior
 Études / estudios
 Scolaires / escolares

6. a) supérieur b) langue c) succès d) profiter e) idée f) quotient
7. b) c) e)
8. -a/ ↔ -el -ar ↔ -er
9. naturel, accepter, continuer, énigme, extérieur, formule, confidentiel, faveur
pension, occasion, division, possession, distant, instant, habitant, militant
10. étudiant, étudierons, étudié
11. enseigne, enseignera, enseigné
12. Les employés peuvent fumer dans leur bureau.
 Qui est-ce qui peut me prêter 10 dollars?
 Vous pouvez acheter ce livre à l'université.
 Est-ce que je peux vous aider?
 Nous pouvons profiter du beau temps pour sortir
 Les enfants peuvent regarder la télévision après l'école.
 Où est-ce qu'on peut trouver un téléphone?
13. Lettras a-i : muchas respuestas son posibles
 1. V 2. Adv 3. N 4. Adj
14. 1. beau 2. regardent 3. belle 4. étudiants 5. regarde 6. étudiant

LEÇON 1 – LECCIÓN 1



A - OBSERVER ATENTAMENTE LOS INDICIOS

- **Lea el siguiente texto y subraye los cognados que reconozca.**
(Lisez le texte en soulignant les congénères que vous reconnaissez.)



LES CARIBOUS PERDENT LE NORD!

Pour évaluer l'effet des vols en basse altitude sur les caribous, le professeur Dillington a fixé, sur une dizaine d'entre eux, des radio-émetteurs qui permettent de les situer continuellement. Il a demandé que les jets militaires survolent la moitié de ces caribous; l'autre moitié, non survolée, sert de groupe témoin.

Les Indiens du Nouveau-Québec sont déjà convaincus, eux, de l'effet négatif des exercices de l'aviation militaire sur les troupeaux de caribous. La preuve en est que les animaux ont parcouru plus de 1000 km du 15 juin au 15 septembre et sont même allés se promener jusqu'à Shefferville.

Plusieurs biologistes croient plutôt que les caribous se déplacent parce que la toundra du Labrador est devenue trop petite pour un troupeau de 600 000 têtes et qu'il faut en sortir pour trouver la nourriture nécessaire.

Le débat continue mais un fait est certain, c'est que toute espèce vivante soumise constamment au bruit excessif des réacteurs d'avion a une qualité de vie bien discutable.



B - ADIVINAR Y DESCODIFICAR EL SENTIDO DEL TEXTO

Observe la significación de las siguientes palabras:

(Notez la signification des mots suivants.)

- vol = vuelo
- survolent (survoler) = sobrevolar
- (survoler à) basse altitude = altura baja (sobrevolar bajo)
- bruit = ruido
- caribou = caribú; reno (ciervo) de Canadá (figura en algunas monedas de 25¢)

➤ **Conteste las preguntas.** (Répondez aux questions.)

1. En la lista siguiente, ¿qué palabra o expresión no se refiere necesariamente a los aviones?

(Dans la liste suivante, quel mot ou expression n'évoque pas nécessairement les avions?)

- a) jets
- b) aviation
- c) radio-émetteurs
- d) réacteurs

2. ¿Qué factor principal parece molestar la vida de los caribúes?

(Quel facteur semble surtout perturber la vie des caribous?)

3. ¿Qué es lo que los expertos intentan explicar?

(Qu'est-ce que les experts essaient d'expliquer?)

- a) Por qué practican maniobras militares sobre Labrador.
- b) Por qué muchos caribúes dejan su hábitat natural.
- c) Por qué los caribúes están casi extinguidos.

4. ¿Qué es lo que el profesor Dillington quiere hacer?

(Que veut faire le professeur Dillington?)

- a) Utilizar los caribúes para investigaciones con "radio-émetteurs".
- b) Medir la capacidad de oído del caribú.
- c) Observar el comportamiento de 5 caribúes que constantemente están expuestos al ruido de los jets militares.

5. Según algunos biólogos, las migraciones de los caribúes indican...

(Selon certains biologistes, les déplacements des caribous indiquent...)

- a) una sobrepoblación de caribúes en el Labrador.
- b) un cambio en el modo de vida.
- c) cambios en la composición del aire.



C - JUGAR CON LOS COGNADOS

1. En una hoja de papel, haga una lista de los cognados que subrayó en el texto y, al lado de cada uno, escriba la palabra correspondiente en español.

(Faites, sur une feuille séparée, une liste des congénères que nous avez soulignés et écrivez, après chacun d'eux, le mot espagnol correspondant.)

2. De la lista que hizo, agrupe las palabras que tengan la misma "transformación" ortográfica de una lengua a la otra y, para cada grupo (más de una palabra), dé la "regla de transformación" que parecen seguir las palabras.

(Groupez les paires de mots présentant les mêmes « transformations » orthographiques et présentez, pour chaque groupe, la « règle de passage » d'une langue à l'autre.)

Ejemplo:

| | | |
|-------------------------|-----------------------|--------------|
| <u>Palabra (franç.)</u> | <u>palabra (esp.)</u> | <u>regla</u> |
| Évaluer | evaluar | |
| situer | situar | -er ↔ -ar |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |

Etc.

3. Compare la lista de cognados que hizo con la lista de la solución al final de esta lección. ¿Los encontró todos? Si no, ¿por qué cree que Ud. no notó estas palabras? ¿Encontró alguna(s) palabra(s) que no figura(n) en la lista? ¡Qué bien! ¿Qué le permitió reconocerla(s)?

Cognados que no fueron reconocidos

Cognados añadidos a la lista de la solución

4. Para cada palabra, dé el cognado francés y luego indique a qué categoría o categorías de palabra pertenece (N = nombre, Adj = adjetivo, V = verbo, ADV = adverbio).

(Trouvez, pour chacun des mots suivants, le mot français correspondant. Indiquez après chacun des mots la(les) catégorie(s) dont il fait partie.)

Ejemplo:

| Palabra (franç.) | palabra (esp.) / categoria |
|------------------|----------------------------|
| inviter | invitar V |
| solution | solución N |

♦ **Règle -ar ↔ -er**

| | | | |
|------------|-------|------------|-------|
| estimar | _____ | dictar | _____ |
| asociar | _____ | estimular | _____ |
| crear | _____ | concentrar | _____ |
| contemplar | _____ | reservar | _____ |
| calcular | _____ | celebrar | _____ |

* Note que muchas palabras que empiezan por **est-** en español empiezan por **st-** en francés; lo mismo pasa con **esp-** ↔ **sp-** : especial / spécial.

♦ **Règle -o ↔ --**

| | | | |
|---------|-------|---------|-------|
| experto | _____ | permiso | _____ |
| sujeto | _____ | futuro | _____ |
| momento | _____ | secreto | _____ |
| nulo | _____ | duro | _____ |

* El signo -- quiere decir que la palabra pierde la **o** y termina con la última consonante de la palabra. Note que estas palabras son nombres (sujet) o adjetivos (dur) masculinos.

♦ **Règle -vo ↔ -if**

| | | | |
|-----------|-------|----------------|-------|
| objetivo | _____ | nativo | _____ |
| activo | _____ | positivo | _____ |
| masivo | _____ | primitivo | _____ |
| relativo | _____ | colectivo | _____ |
| intensivo | _____ | administrativo | _____ |

* El femenino de los adjetivos terminados en **-if** hace **-ive** (massive, collective). El plural de estos adjetivos hace **-ifs** o **-ives**, según sea masculino o femenino (des femmes actives, des hommes positifs). Note también las letras dobles (bastante común en francés) de algunas palabras.

♦ **Règle -or ↔ -eur**

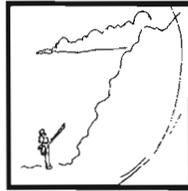
| | | | |
|-------------|-------|----------|-------|
| factor | _____ | doctor | _____ |
| error | _____ | terror | _____ |
| actor | _____ | exterior | _____ |
| instructeur | _____ | superior | _____ |

* Estas palabras son nombres en las dos lenguas y algunas son también adjetivos (*supérieur, extérieur*). En francés, los nombres terminados en **-eur** son generalmente masculinos, pero hay excepciones (*terreur, erreur, couleur*). El femenino de los nombres y adjetivos se forma a veces con **-eure** (*supérieure, docteure*), a veces con **-trice** (*administratrice, instructrice*), a veces con **-euse** (*vendeuse, fumeuse*) y a veces simplemente no existe (*possesseur*).

♦ **Règle -ario ↔ -aire**

| | | | |
|------------|-------|-------------|-------|
| ordinario | _____ | necesario | _____ |
| secundario | _____ | arbitrario | _____ |
| contrario | _____ | solitario | _____ |
| salario | _____ | vocabulario | _____ |

* Note que estas palabras son nombres o adjetivos en las dos lenguas. También note los cambios adicionales de la palabra *secondaire*, donde el **-on-** cambie en **-un-**. Este cambio se encuentra en otras palabras, como *monde* y *mondo*.



D - AVENTURARSE MÁS ALLÁ DE LOS COGNADOS

1. Utilice las siguientes palabras (que vienen del texto) para completar las oraciones.
(Utilisez les mots suivants – tirés du texte – pour compléter les phrases.)

**évaluer
demandé**

**professeur
septembre**

**fixé
débat**

**permettent
exercices**

- Quand le _____ aura expliqué la leçon, les étudiants feront les _____.
- Il a _____ l'heure à un passant parce qu'il avait perdu sa montre.
- Tous les enfants retournent à l'école le 8 _____.
- Le mariage de Nathalie et de George est _____ au 4 juin.
- Le _____ entre les partisans et les adversaires de l'avortement n'est pas prêt d'être terminé.
- Pas de contraintes, pas de discipline, les parents d'aujourd'hui _____ tout à leurs enfants.
- Il a fait _____ sa maison par un expert; elle vaut 150 000 dollars.

2. Los verbos siguientes fueron extraídos del texto. Complete las oraciones con la forma correcta del verbo, ajustando la terminación según el tiempo y la persona (utilice las palabras de la columna "Ejercicio").

(Complétez les phrases à l'aide des verbes suivants, en ajustant la terminaison verbale selon le temps et la personne appropriés. Utilisez les mots de la colonne « Ejercicio ».)

| <u>Verbo del texto</u> | <u>Infinitivo</u> | <u>Ejercicio</u> |
|------------------------|------------------------|-------------------|
| permettent | permettre | permettra |
| situer | situer | située |
| fixé | fixer | fixée |
| sert | servir | servent |
| croient | croire (creer) | croyais |
| devenue | devenir (llegar a ser) | deviennent |

- Beaucoup d'artistes _____ célèbres seulement après leur mort.
- Quand j'étais petite, je _____ au Père Noël, comme tous les enfants.
- Au Canada, la fête du travail est _____ au premier lundi de septembre.
- La banque va lui prêter 10 000 dollars, ce qui lui _____ de s'acheter une voiture.
- La Maison du parlement est _____ rue Wellington, entre le Château Laurier et la Bibliothèque Nationale.
- Débarrassez-vous de tous ces vieux papiers qui ne _____ à rien.

3. FALSOS AMIGOS Y COGNADOS PARCIALES

Conteste las siguientes preguntas. Cuidado con los "falsos amigos", que son palabras que parecen ser cognados pero que no lo son (el sentido de las palabras es completamente diferente entre las dos lenguas), y con los cognados parciales, es decir las palabras que comparten uno o algunos sentidos en común pero no todos.

(Répondez aux questions suivantes. Attention aux « faux amis », qui sont des mots qui semblent être des congénères, mais qui soit ne sont pas congénères – la signification des deux mots est complètement différente – et aux congénères partiels, c'est-à-dire les mots qui partagent un ou quelques sens, mais pas tous les sens du mot.)

- **Una de las siguientes definiciones NO corresponde al verbo francés FIXER; ¿cuál es?** (Une des définitions suivantes ne correspond pas au verbe FIXER; laquelle?)
- Établir à une place de manière stable.
 - Regarder avec une grande attention.
 - Déterminer une heure ou une date.
 - Noter, observer, se figurer quelque chose.

Podemos decir que los verbos FIXER y FIJAR son cognados porque el verbo FIXER corresponde, en la mayoría de sus sentidos, al verbo español FIJAR. Sin embargo, note que FIXER no se puede utilizar, como en español, en su sentido "notar o observar algo" (por ejemplo, no se puede decir "fixe-toi" en francés como se dice "fíjate" en español). **Intenta, poco a poco, tomar nota de estas diferencias de sentido y de utilización.**

➤ **El verbo francés DEMANDER, que parece ser cognado de DEMANDAR, se utiliza en francés de manera diferente y en más contextos. Observe los contextos de uso siguientes.**

L'étudiant *demande* au professeur la permission de quitter la classe plus tôt pour aller chercher ses enfants à la garderie.

J'ai perdu ma montre; je vais *demander* l'heure à ce passant.

Je vous *demande* de bien écouter les instructions.

Le jeune homme *demande* la main de sa fiancée.

¿A qué verbo español corresponde el verbo DEMANDER la mayoría del tiempo?

Podemos decir aquí que estas palabras son **cognados parciales** porque comparten un sentido pero no todos.

➤ Otras palabras son "**falsos amigos**": sus sentidos en las dos lenguas no tienen nada que ver. Por ejemplo, el nombre español *placer* (plaisir en francés) y el verbo infinitivo francés *placer* (poner, colocar, situar... en español) no tienen nada que ver. Afortunadamente, es muy fácil, generalmente, no confundir estas palabras porque se encuentran en contextos muy diferentes y no tienen la misma categoría gramatical. No obstante, es una buena idea tomar nota también de estas palabras para no equivocarse cuando hablamos o escribimos.

LEÇON 1. CORRIGÉ – LECCIÓN 1. SOLUCIÓN

B

1. c 2. le bruit 3. b 4. c 5. a

C

1-2. **Lista de cognados y "regla de transformación" para los grupos de palabras** (más de una palabra con la misma transformación).



Palabras

Avion / avión
 Indiens / indios
 Nouveau / nuevo
 Caribous / caribúes
 Animaux / animales (animal / animal)
 Qualité / calidad
 Discutable / discutible
 Toundra / tundra
 Vivante / viva, viviente (vivant / vivo, viviente)
 Militaires / militares
 Nécessaire / necesaria (nécessaire / necesario)
 Altitude / altitud
 Débat / debate
 Aviation / aviación
 Radio(-émetteur) / radio
 Permettent (permettre) / permiten (permitir)

Grupos de palabras

regla (franç. ↔ esp.)

| | |
|---|----------------|
| Évaluer / evaluar | |
| A fixé (fixer) / ha fijado, fijó (fijar) | |
| Situer / situar | |
| A demandé / demandar CUIDADO: VEA SECCIÓN D | -er ↔ -ar |
| Effet / efecto | |
| Juin / junio | -- * ↔ -o |
| Groupe / grupo | |
| Exercices / ejercicios | -e ↔ -o |
| Professeur / profesor | |
| Reacteurs / reactores | -eur ↔ -or |
| Continuellement / continuamente | |
| Constamment / constantemente | -ment ↔ -mente |
| Négatif / negativo | |
| Excessif / excesivo | -if ↔ -ivo |
| Septembre / septiembre | |
| Espèce / especie | |
| Entre / entre | -e ↔ -e |

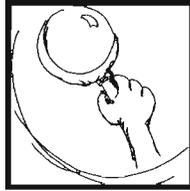
* El signo -- quiere decir que la palabra francesa pierde la **o** y termina con la última consonante.

4. estimer, associer, créer, contempler, calculer, dicter, stimuler, concentrer, réserver, célébrer
 expert, sujet, moment, nul, permis, futur, secret, dur
 objectif, actif, massif, relatif, intensif, natif, positif, primitif, collectif, administratif
 facteur, erreur, acteur, instructeur, docteur, terreur, extérieur, supérieur
 ordinaire, secondaire, contraire, salaire, nécessaire, arbitraire, solitaire vocabulaire

D

1. a) professeur, exercices e) débat
 b) demandé f) permettent
 c) septembre g) évaluer
 d) fixé
2. a) deviennent d) permettra
 b) croyais e) située
 c) fixée f) servent
3. d
 pedir

LEÇON 2 – LECCIÓN 2



A - OBSERVER ATENTAMENTE LOS INDICIOS

- **Lea el texto siguiente y subraye los cognados que reconozca.**
(Lisez le texte en soulignant les congénères que vous reconnaissez.)

UNE NOUVELLE SOCIÉTÉ RURALE

À la différence des cinquante dernières années, les familles nord-américaines, aussi bien que les familles européennes, tendent à s'installer maintenant, de préférence, dans les petites villes plutôt que dans les grandes cités. Le prestige des grandes villes, leur aspect cosmopolite, leur animation, leurs spectacles, leur promesse de réussite sociale et professionnelle, tout cela ne semble plus offrir autant d'attrait que les plaisirs simples et la tranquillité de la campagne.

Les gens fuient les difficultés de la circulation, les fumées des usines, le bruit, le taux de criminalité, mais les avantages des grandes villes leur restent quand même accessibles grâce au développement des réseaux de communication et des systèmes de transport. Ceux qui décident d'abandonner la grande ville ne sont pas toujours des contestataires, militant pour la cause écologiste mais sont, le plus souvent, des personnes atteintes d'une maladie cardiaque ou pulmonaire causée par la pollution.

Selon une théorie sociologique, cet exode urbain est une caractéristique d'une société avancée pour qui les valeurs humaines, l'environnement physique, les plaisirs et la qualité de vie sont devenus plus importants que la réussite financière.





B - ADIVINAR Y DESCODIFICAR EL SENTIDO DEL TEXTO

1. Haga una lista de las palabras del texto que evoquen las ventajas y desventajas de la vida en las grandes ciudades.

(Faites une liste des mots du texte qui évoquent les avantages et les désavantages de la vie dans les grandes cités.)

Avantages

Désavantages

2. Haga una lista de las ideas que evoquen las ventajas de la vida en el campo.

(Faites une liste des idées qui évoquent les avantages de la vie rurale.)

3. Escoja las mejores respuestas.

(Sélectionnez les meilleures réponses.)

- Las ventajas de las grandes ciudades...
 - a) no existen más.
 - b) se pueden encontrar también en el campo.
 - c) no son tan atractivas como antes.

- La mayoría del tiempo, la gente escoge vivir en el campo porque...
 - a) trabaja en alguna organización de carácter social (sobre el medio ambiente).
 - b) tiene problemas de salud.
 - c) busca el aislamiento completo.

- Según algunos sociólogos, el éxito financiero...
- a) no es más una prioridad.
 - b) es más fácil obtenerlo en el campo.
 - c) ha arruinado a la sociedad.



C - JUGAR CON LOS COGNADOS

1. En una hoja de papel, haga una lista con los cognados que subrayó en el texto y, al lado de cada uno, escriba la palabra correspondiente en español.

(Faites, sur une feuille séparée, une liste des congénères que nous avez soulignés et écrivez, après chacun d'eux, le mot espagnol correspondant.)

2. De la lista que hizo, agrupe las palabras que tengan la misma "transformación" ortográfica de una lengua a la otra y, para cada grupo, dé la "regla de transformación" que parecen seguir las palabras.

(Groupez les paires de mots présentant les mêmes « transformations » orthographiques et présentez, pour chaque groupe, la « règle de passage » d'une langue à l'autre.)

Ejemplo:

| <u>Palabra (franç.)</u> | <u>palabra (esp.)</u> | <u>regla (franç.↔ esp.)</u> |
|-------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| société | sociedad | |
| criminalité | criminalidad | -té ↔ -dad |

Etc.

3. Vea al final de esta sección, la lista de cognados contenidos en el pasaje y compárela con la lista que hizo. ¿Los encontró todos? Si no, ¿por qué cree que Ud. no notó estas palabras? ¿Encontró alguna(s) palabra(s) que no figura(n) en la lista? ¡Qué bien! ¿Qué le permitió reconocerla(s)?

Cognados que no fueron reconocidos

Cognados añadidos a la lista de la solución

4. Para cada palabra, dé el cognado francés y luego indique a qué categoría o categorías de palabra pertenece (N = nombre, Adj = adjetivo, V = verbo, ADV = adverbio).

(Trouvez, pour chacun des mots suivants, le mot français correspondant. Indiquez après chacun des mots la(les) catégorie(s) dont il fait partie.)

Ejemplo:

| | |
|------------------|----------------------------|
| Palabra (franç.) | palabra (esp.) / categoría |
| règle | regla N |

♦ **Règle -a ↔ -e**

| | | | |
|-----------|-------|------------|-------|
| arma | _____ | cultura | _____ |
| confianza | _____ | etapa | _____ |
| époque | _____ | forma | _____ |
| semana | _____ | estructura | _____ |
| lista | _____ | sistema | _____ |

* Note que estas palabras habitualmente son nombres femeninos en las dos lenguas, con excepciones como *sistema*. También note algunos cambios adicionales como la **c** que se transforma en francés en **qu** frente a la **e** y la **i** (*époque*), la **z** que se transforma en **c** (*confiance*), la **i** que se transforma en **y** (*système*), y la **a** que se transforma en **ai** (*semaine, jamais*). Estos cambios menores no deberían impedir que reconozca las palabras y no cambien (o muy poco) la pronunciación. En el escrito, hay que cuidarse para escribirlas correctamente (en caso de duda, mejor consultar un diccionario).

♦ **Règle -ico ↔ -ique**

| | | | |
|------------|-------|-------------|-------|
| disco | _____ | auténtico | _____ |
| pacífico | _____ | católico | _____ |
| específico | _____ | psicológico | _____ |
| lógico | _____ | típico | _____ |

* Note que la mayoría de estas palabras son adjetivos en las dos lenguas. Otras son nombres (y otras pueden ser tanto adjetivos como nombres, como *católico*). Note también la **h** de *catholique* y de *psychologique*, que no se pronuncia.

♦ **Règle -dad (-tad) ↔ -té**

| | | | |
|--------------|-------|-----------|-------|
| universidad | _____ | unidad | _____ |
| seguridad | _____ | facultad | _____ |
| identidad | _____ | actividad | _____ |
| electricidad | _____ | libertad | _____ |

* Estas palabras son nombres en las dos lenguas. En francés, siempre son femeninos. Note también el cambio de la **g** en **c** en *sécurité*.

♦ **Règle -ar ↔ -er**

| | | | |
|-----------|-------|------------|-------|
| presentar | _____ | afectar | _____ |
| visitar | _____ | situar | _____ |
| precisar | _____ | participar | _____ |
| adoptar | _____ | comentar | _____ |

♦ Règle -ción ↔ -tion

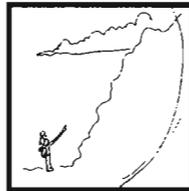
| | |
|-----------------|-----------------|
| creación _____ | dirección _____ |
| colección _____ | operación _____ |
| evolución _____ | función _____ |
| intención _____ | nación _____ |

* Note que estas palabras son todas nombres femeninos en las dos lenguas.

5. En las oraciones siguientes, indique a qué categoría pertenece la palabra en cursiva (N, V, Adj).

(Dans les phrases suivantes, indiquez la catégorie à laquelle appartient chaque mot en italique.)

- Tous les appareils *électriques* (____) ont été endommagés par l'inondation.
- Admirez la *technique* (____) de l'artiste.
- Paul étudie la *linguistique* (____) à l'*université* (____).
- La religion *catholique* (____) ne reconnaît pas le divorce.
- La France est une *république* (____).
- L'aspirine *calme* (____) les maux de tête.
- Il *préfère* (____) le *calme* (____) de la campagne à l'agitation de la grande ville.
- J'habite dans une rue *calme* (____) bordée d'arbres.
- Allez faire une *visite* (____) chez La Baie, vous serez enchantés.
- Elle *visite* (____) le musée des Beaux-Arts une fois par mois.
- Montaigne est un *humaniste* (____) du 16^e siècle.
- Cette mère de 4 enfants a beaucoup de *mérite* (____).



D - AVENTURARSE MÁS ALLÁ DE LOS COGNADOS

1. Utilice las palabras siguientes (extraídas del texto) para completar las oraciones.

(Utilisez les mots suivants – tirés du texte – pour compléter les phrases.)

| | | | |
|--------------------|-----------|------------|-----------------|
| plaisirs (placers) | promesses | financière | professionnelle |
| spectacles | transport | personnes | cardiaque |
| familles | | | |

- a. Tous les samedis, les journaux donnent une liste des _____ de la région : théâtre, concerts, etc.
- b. Beaucoup d'étudiants sont indécis quand ils doivent faire le choix d'une carrière _____.
- c. Le Premier Ministre a envoyé un message de sympathie aux _____ des victimes de la catastrophe aérienne.
- d. Les jeunes gens veulent avoir une situation _____ stable avant de se marier.
- e. Cet homme doit éviter les efforts violents et les émotions fortes, car il est _____.
- f. Les politiciens font toujours beaucoup de _____ qu'ils oublient vite après les élections.
- g. 5000 _____ ont assisté au match Canada-Russie.
- h. Dans les grandes villes comme Toronto et Montréal, le métro est le plus rapide des moyens de _____.
- i. Le ski nautique, la bicyclette, les bains de soleil, tout cela fait partie des _____ de l'été.

2. Los verbos siguientes provienen del texto. Complete las oraciones con la forma correcta del verbo, ajustando la terminación según el tiempo y la persona (utilice las palabras de la columna "Ejercicio").

(Complétez les phrases à l'aide des verbes suivants, en ajustant la terminaison verbale selon le temps et la personne appropriés. Utilisez les mots de la colonne « Ejercicio ».)

| <u>Verbo del texto</u> | <u>Infinitivo</u> | <u>Ejercicio</u> |
|------------------------|-------------------|--------------------|
| décident | décider | décidera |
| fuiert | fuir (huir) | fuyaient |
| abandonner | abandonner | abandonnent |
| militant | militer | milite |
| installer | installer | installer |
| offrir | offrir (ofrecer) | offerta |

- a) Le mouvement Pro-Vie est une association qui _____ contre l'avortement.
- b) Pendant la guerre, les civils _____ sur les routes sans savoir où ils allaient.
- c) Les statistiques montrent que 10 % des étudiants _____ leurs études à la fin de la première année et changent d'orientation.
- d) Il fait trop chaud dans cette maison; il faudrait faire _____ in système de climatisation centrale.
- e) Mes amis m'ont _____ des fleurs pour ma fête.
- f) On va d'abord aller au restaurant et après on _____ quel film on ira voir.

3. FALSOS AMIGOS

Observe las palabras en cursiva y conteste las preguntas.

(Observez les mots en italique et répondez aux questions.)

- Le *sol* de notre jardin est très fertile. Chaque année, nous récoltons beaucoup de légumes.
Des astronautes auront atterri sur le *sol* de la planète Mars en 2018.

Le *soleil* réchauffe (calienta) la terre.
J'aime l'été parce qu'il fait *soleil* plus tard.

¿Cree Ud. que la palabra *sol* en francés corresponde a la palabra *sol* en español? _____

¿A qué palabra española corresponde la palabra francesa *sol*? _____

¿A qué palabra francesa corresponde la palabra española *sol*? _____

- À la campagne, le *nombre* d'actes criminels est moins élevé.
Le *nombre* d'enfants par famille est en diminution au Québec.

Vous devez écrire votre prénom et votre *nom* de famille sur le formulaire.
Le mot « formulaire » est un *nom* masculin.

¿Cree Ud. qué la palabra *nombre* en francés corresponde a la palabra *nombre* en español? _____

¿A qué palabra española corresponde la palabra francesa *nombre*? _____

¿A qué palabra francesa corresponde la palabra española *nombre*? _____

- Cet homme a eu un problème pulmonaire. Il a dû *subir* une opération. Il ne pourra plus *monter* les escaliers à pied; il devra prendre l'ascenseur.

Ce criminel devra *subir* les conséquences de ses actes. La police le fera *monter* dans sa voiture et l'emmènera à la prison.

¿Cree Ud. que la palabra *subir* en francés corresponde a la palabra *subir* en español? _____

¿A qué palabra(s) española(s) corresponde la palabra francesa *subir*? _____

¿A qué palabra francesa corresponde la palabra española *subir*? _____

LEÇON 2. CORRIGÉ – LECCIÓN 2. SOLUCIÓN

B

- | | | |
|----|----------------------|------------------------------------|
| 1. | <u>avantages</u> | <u>désavantages</u> |
| | prestige | difficultés de circulation |
| | cosmopolite | fumées |
| | animation | criminalité |
| | spectacles | maladies cardiaques et pulmonaires |
| | promesse de réussite | pollution |
| | communication | exode urbain |
| | système de transport | |
| | réussite financière | |
2. plaisirs simples, campagne, écologistes, valeurs humaines
3. c) b) a)

C

1-2. **Lista de cognados y "regla de transformación" para los grupos de palabras** (más de una palabra con la misma transformación).



Palabras

Professionnel / profesional
 Aspect / aspecto
 Transport / transporte
 Européennes / europeas (européen / europeo)
 Tendent / tienden (tendre / tender)
 Décident / deciden (décider / decidir)
 Sont / son, est / es (être / ser, estar)
 Grande(s) / grande(s)
 Simples / simples
 Accessibles / accesibles
 Contestataires / contestatarios
 Pulmonaire / pulmonar
 Importants / importantes
 Valeurs / valores
 Financière / financiera (financier / financiero)
 Théorie / teoría

Grupos de palabras

Rurale / rural
 Sociale / social

regla (franç. ↔ esp.)

-al ↔ -al

Différence / diferencia
 Préférence / preferencia

-ence ↔ -encia

Familles / familias
 Cause / causa
 Personnes / personas
 Caractéristique / característica
 Cinquante / cincuenta
 Système / sistema
 Cosmopolite / cosmopolita

| | |
|--|------------------|
| Ecologiste / ecologista Grâce / gracia | -e ↔ -a |
| Années / años Prestige / prestigio Spectacles / espectáculos Exode / éxodo | -e ↔ -o |
| S'installer / instalarse Abandonner / abandonar Militant / militando (militar / militar) | -er ↔ -ar |
| Causée / causada (causer / causar) Avancée / avanzada (avancer / avanzar) | -é ↔ -ado |
| Animation / animación Communication / comunicación Pollution / polución | -tion ↔ -ción |
| Tranquillité / tranquilidad Difficultés / dificultades Société / sociedad qualité / calidad | -té ↔ -dad, -tad |
| Cardiaque / cardíaca Sociologique / sociológica Physique / físico | -ique ↔ -ico |
| Urbain / urbano Humaines / humanas (humain / humano) Nord-américaines / norteamericanas | -ain ↔ -ano |

4. arme, confiance, époque, semaine, liste, culture, étape, forme, structure, système, disque, pacifique, spécifique, logique, authentique, catholique, psychologique, typique, université, sécurité, identité, électricité, unité, faculté, activité, liberté, présenter, visiter, préciser, adopter, affecter, situer, participer, commenter, création, collection, évolution, intention, direction, opération, fonction, nation
5. électriques (Adj), technique (N), linguistique (N), université (N), catholique (Adj), république (N), calme (V), préfère (V), calme (N), calme (Adj), visite (N), visite (V), humaniste (N), mérite (N)

D

1. a) spectacles d) financière g) personnes
b) professionnelle e) cardiaque h) transport
c) familles f) promesses i) plaisirs
2. a) milite c) abandonnent e) offert
b) fuyaient d) installer f) décidera
3. No, suelo, soleil
No, número, nom
No, padecer o sufrir o soportar o experimentar, monter

LEÇON 3 – LECCIÓN 3



A - OBSERVER ATENTAMENTE LOS INDICIOS

- **Lea el texto siguiente y subraye los cognados que reconozca.**

(Lisez le texte en soulignant les congénères que vous reconnaissez).



LES MYTHES ET LES MATHS

Phénomène mystérieux et très fréquent, la phobie des chiffres fait des ravages parmi les femmes. À tel point qu'une rencontre spéciale de la Société internationale d'enseignement de la mathématique a eu lieu en juin dernier à Montréal sur le thème « Femmes et mathématiques ». Des mathématiciens, psychologues, sociologues, et enseignantes ont été invités pour discuter de l'épineuse question.

Qu'y a-t-il à la base de cette peur des chiffres chez les femmes? Selon Sara Duran, du collège Paul Bert de Paris, le mot *mathématique* serait synonyme de froide rationalité dans l'esprit féminin et s'associerait à une image spécifiquement masculine. Par ailleurs, la pédagogie actuelle est inadéquate, car elle ne tient pas compte des aspects intuitifs et créatifs qui sont pourtant nécessaires dans ce domaine.

Certaines études tendraient à confirmer l'hypothèse selon laquelle l'attitude des parents jouerait un rôle énorme dans le succès ou l'échec des filles en mathématiques. Psychologiquement, les filles seraient conditionnées à se détourner des carrières scientifiques.

Lors d'une recherche destinée à identifier les causes du désintéressement des filles pour les maths, la seule à être clairement mise en évidence est leur manque de confiance dans leurs propres capacités. On doit l'admettre, le mythe qui entoure les maths est tenace. Beaucoup de femmes jugent que cette science n'est accessible qu'aux esprits masculins et qu'aux intelligences supérieures.

Lena Ménard, de l'Université Concordia, considère que le problème est sérieux, mais pas sans issue. C'est pourquoi elle organise chaque année des sessions de démystification pour les femmes qui retournent sur le marché du travail et qui souffrent d'un blocage vis-à-vis des maths. Cette psychose collective est-elle incurable? Non. Il faut multiplier les modèles de femmes mathématiciennes, féminiser l'enseignement des maths, sensibiliser les professeurs et les conseillers en orientation. Mais surtout, c'est à chaque femme de réfléchir au problème et de changer sa mentalité.



B - ADIVINAR Y DESCODIFICAR EL SENTIDO DEL TEXTO

- **Escoja la oración que mejor represente o anuncie la idea principal de cada párrafo.**
(Choisissez la phrase qui représente ou annonce le mieux l'idée principale de chaque paragraphe.)

Párrafo 1

- Una conferencia en Montreal sobre la enseñanza de las matemáticas.
 Una reunión de expertos sobre la cuestión "¿Cómo facilitar el aprendizaje de las matemáticas?"
 El movimiento internacional de mujeres pide más accesibilidad a las carreras científicas.

Párrafo 2

- Las cualidades femeninas no permiten el aprendizaje de las matemáticas.
 Los métodos de enseñanza no ponen el acento en las aptitudes intuitivas y creativas.
 Un buen matemático necesita tener un carácter frío y racional.

Párrafo 3

- El principal obstáculo al éxito de las mujeres en las ciencias: las matemáticas.
 Las matemáticas son demasiado difíciles para las mujeres: un prejuicio transmitido por los padres.
 El deseo de éxito profesional: más en los chicos que en las chicas.

Párrafo 4

- Las mujeres tienen que estar convencidas que pueden tener éxito en las matemáticas.
 Solamente las personas que tienen una inteligencia superior al promedio pueden entender las matemáticas.
 Una aptitud mínima en matemáticas es necesaria para encontrar trabajo.

Párrafo 5

- La verdadera solución del problema tiene que venir de las instituciones educativas.
 Es responsabilidad de las mujeres de desarrollar su espíritu de competencia.
 Cada mujer tiene que cambiar su actitud hacia las matemáticas.



C - JUGAR CON LOS COGNADOS

1. En una hoja de papel, haga una lista de los cognados que subrayó en el texto y, al lado de cada uno, escriba la palabra correspondiente en español.

(Faites, sur une feuille séparée, une liste des congénères que nous avez soulignés et écrivez, après chacun d'eux, le mot espagnol correspondant.)

2. De la lista que hizo, agrupe las palabras que tengan la misma "transformación" ortográfica de una lengua a la otra y, para cada grupo, dé la "regla de transformación" que parecen seguir las palabras.

(Groupez les paires de mots présentant les mêmes « transformations » orthographiques et présentez, pour chaque groupe, la « règle de passage » d'une langue à l'autre.)

Ejemplo:

| Palabra (franç.) | palabra (esp.) | regla (franç. ↔ esp.) |
|------------------|----------------|-----------------------|
| évidence | evidencia | |
| intelligence | inteligencia | -ence ↔ -encia |

Etc.

3. Vea al final de esta sección, la lista de cognados contenidos en el pasaje y compárela con la lista que hizo. ¿Los encontró todos? Si no, ¿por qué cree que Ud. no notó estas palabras? ¿Encontró alguna(s) palabra(s) que no figura(n) en la lista? ¡Qué bien! ¿Qué le permitió reconocerla(s)?

Cognados que no fueron reconocidos

Cognados añadidos a la lista de la solución

4. Para cada palabra, dé el cognado francés y luego indique a qué categoría o categorías de palabra pertenece (N = nombre, Adj = adjetivo, V = verbo, ADV = adverbio).

(Trouvez, pour chacun des mots suivants, le mot français correspondant. Indiquez après chacun des mots la(les) catégorie(s) dont il fait partie.)

Ejemplo:

| Palabra (franç.) | palabra (esp.) / categoría |
|------------------|----------------------------|
| inviter | invitar V |

◆ **Règle -o ↔ -e**

| | | | |
|---------|-------|--------|-------|
| acto | _____ | centro | _____ |
| diálogo | _____ | banco | _____ |
| equipo | _____ | modelo | _____ |
| largo | _____ | justo | _____ |

* Note que estas palabras son generalmente nombres masculinos (a veces femeninos en francés, como *banque* o *équipe*) o adjetivos.

◆ **Règle -a ↔ -e**

| | | | |
|----------|-------|---------|-------|
| venta | _____ | moda | _____ |
| persona | _____ | fórmula | _____ |
| aroma | _____ | artista | _____ |
| programa | _____ | drama | _____ |

* Note que estas palabras son nombres femeninos o masculinos.

◆ **Règle -ia ↔ -ie**

| | | | |
|-----------|-------|------------|-------|
| industria | _____ | economía | _____ |
| academia | _____ | compañía | _____ |
| ceremonia | _____ | ironía | _____ |
| teoría | _____ | estrategia | _____ |

* Note que estas palabras son nombres femeninos en las dos lenguas. Note también el cambio de **ñ** a **gn** en francés.

◆ **Règle -mente ↔ -ment**

| | | | |
|--------------|-------|-----------------|-------|
| técnicamente | _____ | políticamente | _____ |
| típicamente | _____ | automáticamente | _____ |
| lógicamente | _____ | físicamente | _____ |

* Note que estas palabras son adverbios en las dos lenguas. No se olvide cambiar la **-ca** en **-que** antes de añadir la terminación **-ment** de los adverbios. Note también el cambio de la **f** a **ph** en francés (como en *photo* / *foto* o *phénomène* / *fenómeno*).

♦ **Règle -mente ↔ -ment**

| | | | |
|----------------|-------|----------------|-------|
| intuitivamente | _____ | activamente | _____ |
| creativamente | _____ | relativamente | _____ |
| colectivamente | _____ | intensivamente | _____ |

* Estas palabras son todas adverbios en las dos lenguas. Note que los adverbios habitualmente son formados desde la forma femenina del adjetivo. Entonces, con los adjetivos que terminan en la forma masculina **-if**, hay que cambiar al femenino antes de formar el adverbio : actif ⇒ active ⇒ activement).

♦ **Règle -ado ↔ -é**

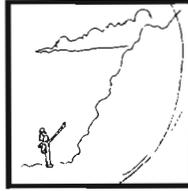
| | | | |
|-----------|-------|------------|-------|
| imaginado | _____ | observado | _____ |
| declarado | _____ | organizado | _____ |
| preparado | _____ | limitado | _____ |

* Note que estas palabras son adjetivos (o participios) habitualmente derivados de verbos en **-ar ↔ -er**.

5. Transforma VERBOS en NOMBRES y NOMBRES en VERBOS intercambiando las terminaciones verbales y el sufijo -ation / -ación. (Transformez les VERBES suivants en NOMS ou les NOMS en VERBES en intervertissant les terminaisons verbales et le suffixe -ation / -ación.)

| VERBO | NOMBRE | VERBE | NOM |
|-------------|----------------|-------------|----------------|
| _____ | civilización | _____ | civilisation |
| modernizar | _____ | moderniser | _____ |
| utilizar | _____ | centraliser | utilisation |
| _____ | centralización | _____ | _____ |
| identificar | _____ | identifier | _____ |
| _____ | simplificación | _____ | simplification |
| modificar | _____ | modifier | _____ |
| clasificar | _____ | _____ | classification |

Note el cambio de **z** a **s** en francés. Note también que el sufijo verbal **-icar** en español hace **-ifier** en francés (y no **-iquer**).



D - AVENTURARSE MÁS ALLÁ DE LOS COGNADOS

1. Utilice las siguientes palabras (que vienen del texto) para completar las oraciones.

(Utilisez les mots suivants – tirés du texte – pour compléter les phrases.)

phobie
incurable

réfléchir
question

confirmer
discuter

carrières
propres

s'associerait
actuelle

- a) À la prochaine réunion, nous allons _____ de nos conditions de travail et des salaires.
- b) Cet enfant refuse de jouer sur la plage et de se baigner; il souffre d'une véritable _____ de l'eau.
- c) Téléphonnez à votre compagnie aérienne 48 heures à l'avance pour _____ votre départ.
- d) Présentement, les _____ scientifiques sont celles qui attirent le plus les jeunes.
- e) La plupart des étudiants ne gagnent pas assez d'argent pour suffire à leurs _____ besoins et dépendent de leurs parents.
- f) Dans son discours, le ministre a d'abord parlé des affaires courantes, puis il a abordé la _____ du chômage.
- g) Il faut toujours _____ avant d'agir.
- h) Dans l'esprit de beaucoup de gens, l'idée de progrès _____ à l'idée de destruction de l'environnement.
- i) Comme Paul est sans emploi, sa situation financière _____ est un peu difficile.
- j) Il existe une forme de tuberculose qui est _____ malgré le vaccin et les antibiotiques usuels.

2. COGNADOS PARCIALES Y FALSOS AMIGOS

Lea las oraciones siguientes y descubra el sentido de las palabras en cursiva.

➤ Mon amie a beaucoup aimé le *roman* de Tremblay. Moi, je préfère lire des *romans* français.

➤ Mes *parents* sont jeunes : ils se sont mariés à 20 ans. Les *parents* de mon ami sont plus vieux, mais il aime autant leurs enfants. _____

* Note que la palabra *roman* en francés y *roman* en español no son cognados perfectos, tal como *parents* y *parientes*.

Lea las oraciones siguientes y descubra el sentido principal de las palabras en cursiva.

- J'aime beaucoup *marcher* sous la pluie.
Je préfère *marcher* que de prendre le transport en commun pour aller au travail.
Cet été, j'irai *marcher* sur le Chemin de Compostelle.

* Note que *marcher* tiene más sentidos que *marchar*.

- J'*espère* gagner à la loterie cette année.
Elle a toujours *espéré* rencontrer son âme soeur.
Les enfants *espèrent* toujours recevoir beaucoup de cadeaux à Noël.

* Aquí, los verbos *espérer* y *esperar* tienen el mismo sentido (tener esperanza).

- Ce matin, j'ai *attendu* l'autobus 10 minutes.
Il *attend* de gagner à la loterie pour immigrer aux États-Unis.
La petite fille *attend* patiemment la permission de se lever de table.

* Note que *espérer* no se puede usar en el sentido de "esperar durante algún tiempo hasta que suceda algo".

- La secrétaire *répond* au téléphone.
Le docteur *soigne* ses patients.
La mère *s'occupe* de ses enfants toute la journée.

* Note que el verbo *atender* es un falso amigo del verbo *attendre* (esperar). Diferentes verbos se usan en francés con el sentido de *atender*. Tome nota de estas diferencias.

LEÇON 3. CORRIGÉ – LECCIÓN 3. SOLUCIÓN

B

- Par. 1 : Una reunión de expertos sobre la cuestión...
 Par. 2 : Los métodos de enseñanza no ponen el acento...
 Par. 3 : Las matemáticas son demasiado difíciles para las mujeres...
 Par. 4 : Las mujeres tienen que estar convencidas...
 Par. 5 : Cada mujer tiene que cambiar su actitud...

C

1-2. **Lista de cognados y "regla de transformación" para los grupos de palabras** (más de una palabra con la misma transformación).



Palabras

Propres / propios, propias
 Identifier / identificar
 Est / es, sont / son (être / ser, estar)
 Discuter / discutir
 Admettre / admitir
 Souffre / sufre (souffrir / sufrir)
 Fréquent / frecuente
 Mathématicienne / matemática
 Sessions / sesiones
 Actuel / actual
 Esprit / espíritu
 Image / imagen
 Inadéquate / inadecuada
 Nécessaires / necesarios
 Attitude / actitud
 Rôle / rol
 Scientifiques / científicas
 Tenace / tenaz

Grupos de palabras

Spécial / especial
 Internationale / internacional

regla (franç. ↔ esp.)

-al ↔ -al

Mythes / mitos
 Collège / colegio
 Synonyme / sinónimo
 Phénomène / fenómeno
 Psychologues / psicólogos
 Sociologues / sociólogos
 Études / estudios
 Modèles / modelos

-e ↔ -o

S'associerait / se asociaría (s'associer / asociarse)
 Considère / considera (considérer / considerar)
 Multiplier / multiplicar

-er ↔ -ar

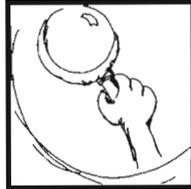
Conditionnées / condicionadas (conditionner / condicionar)
 Invités / invitados (inviter / invitar)
 Destinée / destinada (destiner / destinar)

-é ↔ -ado

| | |
|--|-------------------------------|
| Organiser / organiza (organiser / organizar) | |
| Féminiser / feminizar | |
| Sensibiliser / sensibilizar | -iser ↔ -izar (s ↔ z) |
| Science / ciencia | |
| Carrières / carreras | |
| Problème / problema | |
| Causes / causas | |
| Chiffre / cifras | |
| Mathématique / matemática | |
| Thème / tema | |
| Problème / problema | |
| Confiance / confianza | -e ↔ -a |
| Phobie / fobia | |
| Pédagogie / pedagogía | -ie ↔ -ia |
| Évidence / evidencia | |
| Intelligence / inteligencia | -ence ↔ -encia |
| Démystification / demistificaciones | |
| Question / cuestión | |
| Orientalisation / orientación | -tion ↔ -ción |
| Société / sociedad | |
| Université / universidad | |
| Mentalité / mentalidad | |
| Rationalité / racionalidad | |
| Capacité / capacidad | -té ↔ -dad |
| Feminin / femenino | |
| Masculin / masculino | |
| Aspects / aspectos | -- * ↔ -o |
| Spécifiquement / específicamente | |
| Psychologiquement / psicológicamente | |
| Clairement / claramente | -ment ↔ -mente |
| Intuitifs / intuitivos | |
| Creatifs / creativos | |
| Collective / colectiva | -if ↔ -ivo |
| Hypothèse / hipótesis | |
| Psychose / psicosis | -se ↔ -sis |
| Énorme / enorme | |
| Base / base | -e ↔ -e |
| Accessible / accesible | |
| Incurable / incurable | -able (-ible) ↔ -able (-ible) |
| Supérieur / superior | |
| Professeurs / profesores | -eur ↔ -or |
| Mystérieux / misterioso | |
| Épineuse / espinosa | -eux ↔ -oso |

* El signo -- quiere decir que la palabra francesa pierde la **o** y termina con la última consonante (en el masculino singular).

LEÇON 4 – LECCIÓN 4



A - OBSERVER ATENTAMENTE LOS INDICIOS

- **Lea el texto siguiente y subraye los cognados que reconozca.**
(Lisez le texte en soulignant les congénères que vous reconnaissez.)

PERSONNAGES D'EXCEPTION

Grâce à des qualités beaucoup plus développées que celles de l'homme « ordinaire », certains individus sont capables d'exécuter des prouesses intellectuelles prodigieuses. Si nous tentons d'examiner le mystérieux problème de l'enfant précoce, nous avons l'impression de sortir du réel et d'entrer dans un domaine inconnu, fabuleux et... inquiétant.

La précocité intellectuelle se rencontre surtout en musique. Mozart, qui à huit ans publiait déjà des sonates pour piano, en est l'exemple le plus célèbre. Mais les mathématiques, les sciences, la littérature, ont aussi leurs enfants prodiges. Ampère, le grand physicien français, s'amusait à l'âge de quatre ans à faire de vertigineux calculs à l'aide de petits cailloux et connaissait parfaitement le calcul différentiel à l'âge de douze ans. Pascal, illustre mathématicien et philosophe, a retrouvé, sans l'aide d'aucun livre, une grande partie de la géométrie d'Euclide et a inventé, à dix-huit ans, la machine à calculer.

Bien que ces cas soient exceptionnels, ils ne sont pas uniques et existent encore de nos jours. Ainsi, un jeune Américain, Bobby Gordon, obtint en 1950 son diplôme de docteur en chimie de la Western University. Il avait onze ans.

Comment les aptitudes phénoménales de ces enfants se sont-elles développées? Tout ce que l'on sait, c'est que leur don n'est pas héréditaire et qu'il est apparu spontanément, sans stimulant extérieur. Certains voient dans ces facultés exceptionnelles des symptômes de névropathie, d'autres avancent l'hypothèse de la réincarnation. L'énigme reste entière.





B - ADIVINAR Y DESCODIFICAR EL SENTIDO DEL TEXTO

- 1. Cuatro niños prodigios son mencionados en el texto. Escriba sus nombres, la naturaleza de sus hazañas y la edad que tenían cuando las realizaron.** (Quatre enfants prodiges sont mentionnés dans le texte. Écrivez leur nom, la nature de leur exploit et l'âge auquel ils ont réalisé cet exploit.)

1

Nombre: _____
 Edad: _____
 Hazaña: _____

2

Nombre: _____
 Edad: _____
 Hazaña: _____

3

Nombre: _____
 Edad: _____
 Hazaña: _____

4

Nombre: _____
 Edad: _____
 Hazaña: _____

- 2. ¿Cuáles de las ideas siguientes son expresadas en el último párrafo?**
 (Lesquelles des idées suivantes sont exprimées dans le dernier paragraphe?)

- a) Los padres de un niño prodigio son grandes intelectuales.
- b) Los niños prodigios a menudo han tenido profesores muy exigentes y estrictos.
- c) Estos niños poseen poderes divinos.
- d) El genio no se transmite de una generación a la otra.
- e) Los grandes genios tuvieron una juventud muy difícil y seria.
- f) Este desarrollo precoz muchas veces causa enfermedades mentales.
- g) Nadie sabe de donde viene el genio.
- h) El desarrollo precoz es tal vez la manifestación de problemas psíquicos.
- i) El genio aparece espontáneamente.



C - JUGAR CON LOS COGNADOS

1. En una hoja de papel, haga una lista de los cognados que subrayó en el texto y, al lado de cada uno, escriba la palabra correspondiente en español.

(Faites, sur une feuille séparée, une liste des congénères que nous avez soulignés et écrivez, après chacun d'eux, le mot espagnol correspondant.)

2. De la lista que hizo, agrupe las palabras que tengan la misma "transformación" ortográfica de una lengua a la otra y, para cada grupo, dé la "regla de transformación" que parecen seguir las palabras.

(Groupez les paires de mots présentant les mêmes « transformations » orthographiques et présentez, pour chaque groupe, la « règle de passage » d'une langue à l'autre.)

Ejemplo:

| <u>Palabra (franç.)</u> | <u>palabra (esp.)</u> | <u>regla (franç.↔ esp.)</u> |
|-------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| ordinaire | ordinario | |
| héréditaire | hereditario | -aire ↔ -ario |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| Etc. | | |

3. Vea, al final de esta sección, la lista de cognados contenidos en el pasaje y compárela con la lista que hizo. ¿Los encontró todos? Si no, ¿por qué cree que Ud. no notó estas palabras? ¿Encontró alguna(s) palabra(s) que no figura(n) en la lista? ¡Qué bien! ¿Qué le permitió reconocerla(s)?

Cognados que no fueron reconocidos

Cognados añadidos a la lista de la solución

4. Para cada palabra, dé el cognado francés y luego indique a qué categoría o categorías de palabra pertenece (N = nombre, Adj = adjetivo, V = verbo, ADV = adverbio).

(Trouvez, pour chacun des mots suivants, le mot français correspondant. Indiquez après chacun des mots la(les) catégorie(s) dont il fait partie.)

Ejemplo:

| | |
|------------------|----------------------------|
| Palabra (franç.) | palabra (esp.) / categoría |
| inviter | invitar V |

♦ **Règle -oso ↔ -eux**

| | | | |
|-----------|-------|----------|-------|
| curioso | _____ | precioso | _____ |
| generoso | _____ | amoroso | _____ |
| religioso | _____ | glorioso | _____ |

* Note que estas palabras son adjetivos en las dos lenguas (y algunas pueden también ser nombres, como *religioso*). Estas palabras forman el femenino en **-euse** (curieuse, généreuse). Note también el cambio **o** en **ou** en las palabras de la familia de *amour* (amor).

♦ **Règle -dad, tad ↔ -té**

| | | | |
|------------|-------|-------------|-------|
| realidad | _____ | humanidad | _____ |
| autoridad | _____ | posibilidad | _____ |
| dificultad | _____ | obesidad | _____ |

* Note que estas palabras son nombres femeninos en las dos lenguas.

♦ **Règle -al ↔ -el**

| | | | |
|-------------|-------|----------|-------|
| potencial | _____ | eventual | _____ |
| natural | _____ | oficial | _____ |
| intelectual | _____ | formal | _____ |
| personal | _____ | mutual | _____ |

* Note que estas palabras son, en las dos lenguas, nombres o adjetivos (o los dos). La forma femenina en francés hace **-elle** (personnelle, formelle, naturelle).

♦ **Règle -al ↔ -al**

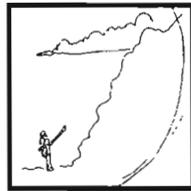
| | | | |
|-----------|-------|---------|-------|
| general | _____ | capital | _____ |
| central | _____ | final | _____ |
| principal | _____ | social | _____ |

* Estas palabras son adjetivos o nombre (le principal, la capitale). El femenino se forma de manera regular, es decir, añadiendo una **e** (principale, générale).

5. Dé los ADJETIVOS que correspondan a los ADVERBIOS dados o dé los ADVERBIOS que deriven de los ADJETIVOS dados.

(Trouvez les adjectifs correspondant aux adverbes donnés ou les adverbes dérivant des adjectifs donnés.)

| ADVERBIO | ADJETIVO (fem.) | ADVERBE | ADJ. (fém.) |
|----------------------|------------------------|-----------------------|--------------------|
| exactamente _____ | _____ | exactement _____ | _____ |
| correctamente | rápida _____ | correctement _____ | rapide _____ |
| tristemente _____ | _____ | tristement _____ | _____ |
| _____ | lenta _____ | _____ | lente _____ |



D - AVENTURARSE MÁS ALLÁ DE LOS COGNADOS

1. Dé la forma femenina de los siguientes adjetivos y encuentre el adverbio derivado añadiendo el sufijo -MENT.

(Donnez la forme féminine des adjectifs suivants et trouvez l'adverbe dérivé en ajoutant le suffixe -MENT.)

| ADJ. (masculin) | ADJ. (féminin) | ADVERBE |
|------------------------|-----------------------|----------------|
| Furieux | _____ | _____ |
| Miraculeux | _____ | _____ |
| Délicieux | _____ | _____ |
| Judicieux | _____ | _____ |
| Scrupuleux | _____ | _____ |
| Essentiel | _____ | _____ |
| Continuel | _____ | _____ |
| Naturel | _____ | _____ |
| Partiel | _____ | _____ |
| Original | _____ | _____ |
| Final | _____ | _____ |
| Général | _____ | _____ |

- 1. Complete el gráfico siguiente (con verbos en la tercera persona del singular).**
(Complétez le tableau ci-dessous; verbes à la troisième personne du singulier.)

| INFINITIF | PRÉSENT | IMPARFAIT | FUTUR | PARTICIPE |
|------------|---------|-----------|--------|-----------|
| Analyser | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Supposer | _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | votait | votera | voté |
| Assurer | _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | prépare | _____ | _____ | préparé |
| Téléphoner | _____ | _____ | _____ | _____ |

- 2. Utilice las siguientes palabras (que vienen del texto) para completar las oraciones.**
(Utilisez les mots suivants – tirés du texte – pour compléter les phrases.)

personnage **littérature** **stimulant** **prodigieuse**
précoce **inventé** **illustres** **hypothèse**
physicien

- Mark Twain a dit d'Helen Keller que sa _____ volonté devrait la faire classer parmi les héros de l'histoire.
- Louis Braille, qui a _____ un système d'écriture pour les aveugles, était lui-même aveugle.
- Einstein est le plus célèbre _____ de notre temps.
- Le _____ joué par Julie Andrews dans « Sound of Music » est très sympathique.
- Les rues du campus portent les noms de personnages _____ de l'histoire universelle.
- S'il fait -5 degrés Celcius en septembre, on peut penser que l'hiver sera _____.
- « Les Plouffes » est un classique de la _____ québécoise.
- On ne sait pas ce qui a provoqué l'explosion de l'avion, mais les enquêteurs rejettent l'_____ d'un geste criminel.
- Le médecin a prescrit un _____ à cet enfant aphasique.

4. Los verbos siguientes vienen del texto. Complete las oraciones con la forma correcta del verbo, ajustando la terminación según el tiempo y la persona (utilizando las palabras de la columna "Ejercicio").

(Complétez les phrases à l'aide des verbes suivants, en ajustant la terminaison verbale selon le temps et la personne appropriés. Utilisez les mots de la colonne « Ejercicio ».)

| <u>Verbo del texto</u> | <u>Infinitivo</u> | <u>Ejercicio</u> |
|-------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| publier | publier | publié, publiera |
| connaissait | connaître | connaissez, connaît |
| obtient | obtenir | obtient, obtiendra |
| sait | savoir | savent |
| apparut | apparaître | apparut, apparaît |

- a) C'est toujours la Russie qui _____ le plus grand nombre de médailles olympiques.
- b) Hemingway a _____ son premier roman en 1926.
- c) Est-ce que vous _____ mon ami Jean-Claude?
- d) Demain, *La Presse* _____ un reportage sur l'Argentine.
- e) Je suis sûr que cette classe _____ d'excellents résultats à l'examen final.
- f) Les clients de la banque attendaient tranquillement leur tour quand, brusquement, trois hommes masqués sont _____.
- g) Beaucoup de gens ont leur ordinateur à la maison, mais ne _____ pas comment s'en servir.
- h) Il est dangereux de manger des champignons qu'on ne _____ pas.
- i) En ce moment, le soleil n' _____ pas avant 7 h du matin.

LEÇON 4. CORRIGÉ – LECCIÓN 4. SOLUCIÓN

B

- | | | | | |
|----|------------|--------------|------------|-----------|
| 1. | Mozart | Ampère | Pascal | B. Gordon |
| | 8 ans | 12 ans | 18 ans | 11 ans |
| | sonates | calcul | machine | doctorat |
| | pour piano | différentiel | à calculer | en chimie |
2. d, g, h, i

C

1-2. **Lista de cognados y "regla de transformación" para los grupos de palabras** (más de una palabra con la misma transformación).



Palabras

Impression / impresión
 Individus / individuos
 Existent / existen (exister / existir)
 Obtint / obtuvo (obtenir / obtener)
 Est apparu / ha aparecido, apareció (apparaître / aparecer)
 Sont / son (être / ser, estar)
 Si / si
 Phénoménales / fenomenales
 Enfant / infante
 Précoce / precoz
 Piano / piano
 Grand / gran
 Aptitudes / aptitudes
 Français / francés
 Calculs / cálculos
 Uniques / único
 Américain / americano
 Don / don
 Entière / entera (entier / entero)
 Hypothèse / hipótesis

Grupos de palabras

regla (franç. ↔ esp.)

| | |
|-------------------------------|---------------------|
| Célèbre / célebre | |
| Illustre / ilustre | |
| Onze / once | |
| Capables / capaces | |
| Personnages / personajes | -e ↔ -e |
| Homme / hombre | (más otros cambios) |
| Exception / excepción | |
| Réincarnation / reencarnación | -tion ↔ -ción |
| Qualités / calidades | |
| Précocité / precocidad | |
| Facultés / facultades | -té ↔ -dad, -tad |

| | |
|---|----------------|
| Ordinaire / ordinario | |
| Héréditaire / hereditario | -aire ↔ -ario |
| Exécuter / ejecutar | |
| Examiner / examinar | |
| Entrer / entrar | |
| Publiait / publicaba (publier / publicar) | |
| A inventé / ha inventado, inventó (inventer / inventar) | |
| Calculer / calcular | |
| Avacent / avanza (avancer / avanzar) | -er ↔ -ar |
| Intellectuelles / intelectuales | |
| Réel / real | |
| Différentiel / diferencial | |
| Exceptionnels / excepcionales | -el ↔ -al |
| Prodigieuses / prodigiosas | |
| Mystérieux / misterioso | |
| Fabuleux / fabuloso | |
| Vertigineux / vertiginoso | -eux ↔ -oso |
| Problème / problemas | |
| Diplôme / diplomas | |
| Symptômes / síntomas | |
| Enigme / enigma | |
| Musique / música | |
| Sonates / sonatas | |
| Grâce à / gracias à | |
| Mathématiques / matemáticas | |
| Sciences / ciencias | |
| Littérature / literatura | -e ↔ -a |
| Géométrie / geometría | |
| Névropathie / neuropatía | -ie ↔ ía |
| Inquiétant / inquietante | |
| Stimulant / estimulante | -ant ↔ -ante |
| Exemple / ejemplo | |
| Philosophe / filósofo | -e ↔ -o |
| Quatre / cuatro | |
| Physicien / físico | |
| Mathématicien / matemático | -ien ↔ -ico |
| Parfaitement / perfectamente | |
| Spontanément / espontáneamente | -ment ↔ -mente |
| Docteur / doctor | |
| Extérieur / exterior | -eur ↔ -or |

4. curieux, généreux, religieux, précieux, amoureux, glorieux
réalité, autorité, difficulté, humanité, possibilité, obésité
potentiel, naturel, intellectuel, personnel, éventuel, officiel, formel, mutuel
général, central, principal, capital, final, social

5. exacta exacte
 rápidamente rápidamente
 correcta correcta
 triste triste
 lentamente lentement

D

1. furieuse furieusement essentielle essentiellement
 miraculeuse miraculeusement continueuse continuellement
 délicieuse délicieusement naturelle naturellement
 scrupuleuse scrupuleusement partielle partiellement
- originale originalement
 finale finalement
 générale généralement
2. analyse analysait analysera analysé
 suppose supposait supposera supposé
 voter vote
 assure assurait assurera assuré
 préparer préparait préparera téléphoné
 téléphone téléphonait téléphonera
3. a) prodigieuse f) précoce
 b) inventé g) littérature
 c) physicien h) hypothèse
 d) personnage i) stimulant
 e) illustres
4. a) obtient d) publiera g) savent
 b) publié e) obtiendra h) connaît
 c) connaissez f) apparus i) apparaît

Matériel adapté de Tréville (1993)

© Marie-Claude Tréville pour la version originale

© Francesca Roy pour la version française-espagnole

Illustrations de Valérie Mercure

GUÍA DE LOS VERBOS FRANCESES VERBOS MÁS FRECUENTES

ÊTRE (SER, ESTAR)

| | PRÉSENT | FUTUR | PASSÉ COMPOSÉ | IMPARFAIT |
|-----------|---------|--------|---------------|-----------|
| Je/j' | suis | serai | ai été | étais |
| Tu | es | seras | as été | étais |
| Il/Elle | est | sera | a été | était |
| Nous | sommes | serons | avons été | étions |
| Vous | êtes | serrez | avez été | étiez |
| Ils/Elles | sont | seront | ont été | étaient |

AVOIR (TENER, HABER)

| | PRÉSENT | FUTUR | PASSÉ COMPOSÉ | IMPARFAIT |
|-----------|---------|--------|---------------|-----------|
| Je/j' | ai | aurai | ai eu | avais |
| Tu | as | auras | as eu | avais |
| Il/Elle | a | aura | a eu | avait |
| Nous | avons | aurons | avons eu | avions |
| Vous | avez | aurez | avez eu | aviez |
| Ils/Elles | ont | auront | ont eu | avaient |

ALLER (IR)

| | PRÉSENT | FUTUR | PASSÉ COMPOSÉ | IMPARFAIT |
|-----------|---------|-------|---------------|-----------|
| Je/j' | vais | irai | suis allé | allais |
| Tu | vas | iras | es allé | allais |
| Il/Elle | va | ira | est allé | allait |
| Nous | allons | irons | sommes allés | allions |
| Vous | allez | irez | êtes allés | alliez |
| Ils/Elles | vont | iront | sont allés | allaient |

FAIRE (HACER)

| | PRÉSENT | FUTUR | PASSÉ COMPOSÉ | IMPARFAIT |
|-----------|---------|--------|---------------|-----------|
| Je/j' | fais | ferai | ai fait | faisais |
| Tu | fais | feras | as fait | faisais |
| Il/Elle | fait | fera | a fait | faisait |
| Nous | faisons | ferons | avons fait | faisions |
| Vous | faites | ferez | avez fait | faisiez |
| Ils/Elles | font | feront | ont fait | faisaient |

GUÍA DE LOS VERBOS FRANCESES

TERMINACIONES VERBALES DE LOS PRINCIPALES TIEMPOS

| | PRÉSENT | IMPARFAIT | FUTUR | CONDITIONNEL |
|-----------|--|--------------|----------------|------------------|
| Je | _____ -e ⁴ , -s ⁵ | _____ -ais | _____ -(e)rai | _____ -(e)rais |
| Tu | _____ -es ⁴ , -s ⁵ | _____ -ais | _____ -(e)ras | _____ -(e)rais |
| Il/Elle | _____ -e ⁴ , -t ⁵ | _____ -ait | _____ -(e)ra | _____ -(e)rait |
| Nous | _____ -ons | _____ -ions | _____ -(e)rons | _____ -(e)rions |
| Vous | _____ -ez | _____ -iez | _____ -(e)rez | _____ -(e)riez |
| Ils/Elles | _____ -ent | _____ -aient | _____ -(e)ront | _____ -(e)raient |

| INFINITIF | PARTICIPE PASSÉ | PARTICIPE (GERUNDIO) PRÉSENT | PASSÉ COMPOSÉ |
|-----------|--|------------------------------|--|
| -er | -é (ée, és, ées) | -ant | Formado con la forma presente del auxiliar (<i>avoir</i> o <i>être</i>) + el <i>participe passé</i> <u>Ejemplo :</u> j'ai mangé, tu as mangé... je suis sorti, tu es sorti... |
| -ir | -i (-ie, -ies, -is) | | |
| -oir | -is (ise, ises) | | |
| -re | -it (-ite, -ites, -its) | | |
| | -u (-ue, -ues, -us) -ert (-erte, -ertes, -erts) -aint (-ainte, -aintes, -aints) -eint (-einte, -eintes, -eints) | | |

Ejemplo : verbo gagner (ganar)

Presente : je gagne, tu gagnes, il gagne, nous gagnons, vous gagnez, ils gagnent

Pasado (pasé composé) : j'ai gagné, tu as gagné, il a gagné, nous avons gagné, vous avez gagné, ils ont gagné

Imperfecto : je gagnais, tu gagnais, il gagnait, nous gagnions, vous gagniez, ils gagnaient

Futuro : je gagnerai, tu gagneras, il gagnera, nous gagnerons, vous gagnerez, ils gagneront

Condicional : je gagnerais, tu gagnerais, il gagnerait, nous gagnerions, vous gagneriez, ils gagneraient

Ejemplo : verbo venir (venir)

Presente : je viens, tu viens, il vient, nous venons, vous venez, ils viennent

Pasado (pasé composé) : je suis venu, tu es venu, il est venu, nous sommes venus, vous êtes venus, ils sont venus

Imperfecto : je venais, tu venais, il venait, nous venions, vous veniez, ils venaient

Futuro : je viendrai, tu viendras, il viendra, nous viendrons, vous viendrez, ils viendront

Condicional : je viendrais, tu viendrais, il viendrait, nous viendrions, vous viendriez, ils viendraient

VERBOS MODALES

POUVOIR (PODER : CAPACIDAD O POSIBILIDAD) / VOULOIR (QUERER : VOLUNTAD)

| | PRÉSENT | FUTUR | PASSÉ COMPOSÉ | IMPARFAIT |
|-----------|-----------------|-------------------|----------------------|---------------------|
| Je/j' | peux/veux | pourrai/voudrai | ai pu/ai voulu | pouvais/voulais |
| Tu | peux/veux | pourras/voudras | as pu/as voulu | pouvais/voulais |
| Il/Elle | peut / veut | pourra/voudra | a pu/a voulu | pouvait/vulait |
| Nous | pouvons/voulons | pourrons/voudrons | avons pu/avons voulu | pouvions/voulions |
| Vous | pouvez/voulez | pourrez/voudrez | avez pu/avez voulu | pouviez/vouliez |
| Ils/Elles | peuvent/veulent | pourront/voudront | ont pu/ont voulu | pouvaient/voulaient |

⁴ Verbos que terminan en **-er** en el infinitivo (1^{er} grupo).

⁵ La mayoría de los verbos del 2^{do} y 3^{er} grupo (terminaciones del infinitivo en **-ir**, **-re**, **-oir**).

ADVERBIOS, PREPOSICIONES Y CONJUNCIONES MÁS FRECUENTES ⁶

à (au, aux) / a, al, a los, a las
 d'abord / en primer lugar, primero
 ailleurs, d'ailleurs, par ailleurs / en otra parte, además, por otra parte
 ainsi / así, de este modo, entonces
 alors / entonces, mientras, cuando
 après / después
 assez / bastante
 aujourd'hui / hoy, hoy en día
 auprès / al lado de, cerca de, con
 aussi / también, tan, por lo tanto
 autant / tanto, tan
 autour / alrededor, cerca de, aproximadamente
 beaucoup / mucho
 bien / bien
 bientôt / pronto, luego
 car / pues, porque
 chez / en (a) casa de
 comme / como
 contre / contra
 dans / en, (a) dentro de
 de, du, des / de (del, de los, de las)
 dehors / a fuera
 déjà / ya
 depuis / desde
 dès / desde
 devant / delante, adelante, frente a
 donc / por tanto, así pues, así que, entonces
 en / en
 encore / de nuevo
 enfin / finalmente, por fin, en fin, por último
 ensuite / a continuación, después
 environ / aproximadamente, alrededor de
 et / y
 hier / ayer
 hors (de) / fuera (de), salvo,
 ici / aquí
 jamais / nunca, jamás
 jusque, jusqu'à / hasta
 là / ahí, allí, aquí
 loin / lejos
 longtemps / mucho tiempo
 lors / durante
 lorsque / cuando
 maintenant / ahora
 mais / pero
 malgré / a pesar de

⁶ Uso(s) más frecuente(s); palabras extraídas de una lista de las 1000 palabras más frecuentes del francés; no incluye adverbios en **-mente**.

ADVERBIOS, PREPOSICIONES Y CONJUNCIÓNES MÁS FRECUENTES⁶ (CONTINUACIÓN)

meux / mejor
moins / menos
ne / no
ni / ni
non / no
or / ahora bien
ou / o
oui / sí
par / por
parce que / porque
parfois / a veces
parmi / entre, en medio de
pas / no
pendant / durante, mientras
peu / poco
peut-être / quizás, a lo mejor
plus / más, no
plusieurs / varios
plutôt / más bien, en lugar de
pour / para, por
pourtant / sin embargo
près / cerca
presque / casi
puis / después, luego
puisque / ya que, como
quand / cuando, mientras
quant / en cuanto a, sobre
rien / nada
sans / sin
sauf / salvo
selon / según
si / si, sí, tan
soudain / de repente
sous / debajo de, bajo
souvent / a menudo, con frecuencia
sur / en, en cima de, sobre
tandis (que) / mientras (que)
tant / tanto, hasta que, mientras que
tôt / temprano, pronto
toutefois / sin embargo, no obstante
(à) travers (de) / (a) través (de)
très / muy
trop / demasiado, muy
vers / hacia, alrededor de, sobre
voici / aquí está(n)
voilà / he ahí, ahí está(n)

APPENDICE B

CORRESPONDANCES FRANÇAIS-ESPAGNOL

| CORRESPONDANCE MORPHOLOGIQUE OU AUTRE CHANGEMENT ORTHOGRAPHIQUE | CATÉGORIE GRAMMATICALE | QUANTITÉ | REMARQUE |
|---|------------------------|----------|--|
| -ar = -er | V | 65 | |
| -a = -e | n.f. (généralement) | 59 | Le genre varie parfois, dans les 2 langues |
| -ción = -tion | n.f. | 39 | |
| -ico = -ique | Adj | 21 | (pas inclus dans c = qu) |
| -ad = -té | n.f. | 16 | -dad ou -tad |
| -o(a) = -e | Adj | 16 | (excluant -ico = -ique) |
| -o = -e | n.m. | 14 | (parfois n.f. en F) |
| -mente = -ment | Adv | 12 | Précédé de <i>a</i> ou <i>e</i> dans les deux langues, souvent correspondant (mais pas nécessairement) |
| -o = -- | n.m. ou adj | 13 | (10 + 3) |
| -ado = -é | Adj | 11 | + tous les participes passés des verbes réguliers |
| -al = -al(e) | Adj | 11 | Souvent congénères parfaits (à l'exception des accents et doubles lettres) |
| -sión = -sion | n.f. | 11 | Souvent congénères parfaits (à l'exception des accents et doubles lettres) |
| -a- = -ai- | s.o. | 10 | Milieu de mot |
| -ant = -ant(e) | adj ou n.m. (moins) | 9 | Souvent congénères parfaits (à l'exception des accents et doubles lettres) |
| -or = -eur (-tora = -trice) | n.m ou n.f. | 9 | |
| -f- = -ph- | s.o. | 8 | Milieu ou début de mot |

| | | | |
|--------------------------|-------------|---|--|
| -ivo(a) = -if(ive) | Adj | 8 | Erreur fréquente |
| -z- = -s- | s.o. | 8 | Milieu ou début de mot |
| -ario = -aire | n.m. ou adj | 7 | (5+2) |
| -j- = -x- | s.o. | 7 | Milieu de mot |
| | s.o. | 7 | Milieu ou début de mot |
| c = qu | | | Erreur fréquente |
| -g- = -gu- | s.o. | 7 | Raison phonétique |
| -um/un- = -om/on- | s.o. | 6 | Milieu de mot |
| -ir = -re | V | 5 | |
| -e = -- | n.m. | 5 | |
| -icar = -ifier | V | 5 | Pas inclus dans ar = er Erreur fréquente |
| -ista = -iste | Adj ou n | 5 | |
| -ero(a) = -ier(ère) | n.m ou f | 5 | |
| -z- = -c- | s.o. | 4 | |
| -ente = -ent(e) | Adj | 4 | |
| -oso(a) = -eux(euse) | Adj | 4 | |
| -ento = -ement | n.m. | 3 | |
| -eo = -ement | n.m. | 3 | |
| -orio(a) = -oire | n.m ou n.f. | 3 | |
| -iano = -ien | Adj | 3 | « géographique » |
| -és = -ais | Adj | 3 | « géographique » |
| -i- = -y- | s.o. | 3 | Milieu de mot |
| -c- = -z- | s.o. | 3 | Milieu de mot |
| -able = -able (ou -ible) | Adj | 3 | Souvent congénères parfaits (à l'exception des accents et doubles lettres) |
| -ono = -on | n.m. | 2 | |
| -a = -- | n.m ou f. | 2 | Changement de genre |
| -i- = -e- | s.o. | 2 | Milieu de mot |
| -al = -el(le) | Adj | 2 | Erreur fréquente |
| -ancia = -ance | n.f. | 2 | Correspondance a-e pas toujours bonne |
| -encia = -ence | n.f. | 2 | Correspondance a-e pas toujours bonne |
| -qu- = -k- | s.o. | 2 | Milieu ou début de mot |
| -za = -té | n.f. | 2 | |
| -b- = -v- | s.o. | 2 | Milieu ou début de mot |
| -n- = -m- | s.o. | 2 | Milieu ou début de mot |
| -io = -e | n.m. | 2 | |
| -ir = -er | V | 2 | Rare |
| 46 changements | s.o. | 1 | différents |

NOTE : recensement dans 30 pages de dictionnaire, chaque première page complète de la lettre + 1 page toutes les 50 pages.

APPENDICE C

AJOUTS ET MODIFICATIONS MINEURS

LISTE DES DIFFÉRENCES¹ ENTRE NOTRE MATÉRIEL EXPÉRIMENTAL ET CELUI DE TRÉVILLE (1993)

Nombre de leçons : Le traitement de Tréville (1993) est composé de 6 leçons et d'une leçon d'introduction. Nous avons choisi 4 des 6 leçons, en plus de la leçon d'introduction (total de 5 leçons au lieu de 7). Nous avons éliminé un des textes (Université du Québec CIRCULAIRE) à cause du sujet, qui traitait des études universitaires. L'autre texte (La planète se réchauffe) a été enlevé parce que c'est celui que nous avons choisi pour bâtir le TARCE modifié, puisque il s'apparentait le plus à celui du TARCE original quant à la longueur et au type de sujet.

Ordre des leçons : Tréville (1993) mentionne qu'il n'y a pas d'ordre préétabli dans ses leçons et pas de progression fixe dans les contenus. Ses leçons sont bâties de façon indépendante. Nous avons changé l'ordre des leçons pour des raisons de logistique et de thématique. D'abord, la leçon 5 (Les caribous perdent le nord!) nous sert de première leçon, du fait que son texte est plus court, et donc (nous avons jugé) plus « digestible » comme premier texte. Ce texte suit la leçon d'introduction lors de la première journée. Nous avons choisi les leçons des textes « Une nouvelle société rurale » et « Les mythes et les maths » pour la deuxième journée en pensant au groupe témoin, parce que ces textes offraient plusieurs possibilités d'activités communicatives incluant « le comparatif » et « le superlatif ». Il n'y a pas de progression des contenus non plus dans notre ensemble, à l'exception que certaines explications grammaticales applicables à plus d'une leçon ne sont pas répétées d'une leçon à l'autre (p. ex. à propos de changements mineurs comme *f* en *ph* ou *i* en *y*, ou une note à propos des doubles lettres).

Leçon d'introduction : La notion de congénère est introduite sensiblement de la même façon, en appuyant un peu plus sur la grande parenté lexicale entre les deux langues et moins sur le nombre exact de congénères (que nous ne connaissons pas). Nous prenons aussi le soin de mentionner et d'expliquer l'utilité d'un « cours » basé sur les habiletés de compréhension à l'écrit, comme précurseur pour le développement des autres habiletés.

Ajout d'une question : Dans la leçon d'introduction comme dans toutes les leçons subséquentes, nous avons ajouté une question dont le but est de **favoriser le développement d'une meilleure stratégie d'attention aux congénères**. Cette question demande aux apprenants de comparer la liste de congénères qu'ils ont faite à partir du texte, de voir s'ils les ont tous identifiés et d'essayer de

¹ Autres que celles occasionnées par le changement de langue et expliquées dans notre chapitre *Méthode*.

comprendre pourquoi, le cas échéant, ils n'ont pas pu identifier certains congénères (p. ex. la reconnaissance a été empêchée parce que le mot était au féminin ou au pluriel, ou l'apprenant n'a pas reconnu le verbe à cause de la terminaison). L'apprenant est ainsi amené à découvrir ses propres façons de développer sa capacité à mieux reconnaître les congénères. On félicite aussi l'apprenant qui trouve des congénères que nous n'avons pas pu identifier (qui se présentent immanquablement) et à expliquer ce qui lui a permis de les identifier, encore ici afin de développer des trucs pour mieux reconnaître les congénères. Cette question correspond au numéro 5 de la leçon d'introduction et aux numéros C-3 des autres leçons.

Ajout d'images : Afin d'agrémenter un peu le contenu visuel des leçons, nous avons fait dessiner, spécialement pour le traitement expérimental, une image pour chaque leçon, une pour chaque section et une pour le thème des congénères.

L'outil des « mots fonctions » (*list of function words*) a été allégé pour n'inclure que des prépositions, adverbess et conjonctions de la liste des 1000 mots les plus fréquents que nous avons utilisée. D'abord, une importante proportion des apprenants de Tréville (1993) ont mentionné ne pas s'être servis de cet outil, qui était selon nous trop élaboré pour le niveau des étudiants et les tâches à accomplir, tout comme la liste des affixes, que nous avons carrément éliminée, cette liste ayant le défaut additionnel d'être beaucoup trop « technique ». Nous avons donc éliminé la questions 5 de la leçon d'introduction ainsi que la questions 10 qui ne nous semblait pas de très haute importance et dont l'explication était selon nous trop abstraite et formelle (p. ex. le suffixe verbal -ant réfère à l'AGENT, soit le sujet qui fait l'action). Dans cette même ligne de pensée, nous avons tenté, dans la mesure du possible et tout en respectant l'esprit de base du traitement de Tréville (1993), d'alléger un peu les explications grammaticales formelles contenues dans l'ensemble pédagogique. Par ailleurs, tous les commentaires sur la productivité exacte des règles de correspondance ont été supprimés, d'une part parce que nous n'avions pas l'information, d'autre part parce que nous doutions de la pertinence de ces chiffres (est-il vraiment utile pour l'apprenant de savoir à combien de mots exactement s'applique une règle de correspondance?)

Traitement de la morphologie verbale : Notre traitement des terminaisons verbales diffère sensiblement de celui de Tréville (1993), qui, en plus de l'outil des verbes les plus fréquents et des terminaisons verbales, encourageait les apprenants à se référer à *Tous les verbes conjugués*, de Séguin (1986), livre qui nous semble être un équivalent du Bescherelle. De notre côté, nous avons fait en sorte que l'apprenant n'ait qu'à utiliser notre outil « *Guía de los verbos franceses* » sans devoir recourir au Bescherelle ou à un équivalent. D'abord, nous jugeons que l'apprenant a amplement à accomplir avec la reconnaissances des lexèmes, des morphèmes dérivationnels et des terminaisons verbales. Après tout, le but des exercices contenant des verbes est de reconnaître le lexème même si le verbe est conjugué. Naturellement, il est souhaitable que l'apprenant puisse identifier et conjuguer le verbe à la bonne personne et au bon temps, mais ces objectifs ne peuvent selon nous être atteints en quelques heures, et ils sont distincts des objectifs reliés à un enseignement sur les congénères. De plus, certains apprenants de Tréville (1993) ont mentionné que les exercices où ils devaient appliquer des terminaisons verbales étaient trop difficiles. Nous avons donc adapté certains de ces exercices, notamment ceux (en D) où l'apprenant devait placer les verbes dans des phrases ET ajuster la terminaison verbale en cherchant dans Séguin (1986), exercices pour lesquels nous avons fourni les verbes conjugués, le but de l'exercice devenant ainsi vraiment un de reconnaissance et non un de conjugaison. Cette différence dans notre façon de traiter la morphologie verbale nous a quand même permis de conserver la très grande majorité des exercices en rapport avec les verbes. Notre outil pour les verbes (« *Guía de los verbos franceses* ») les plus fréquents et les terminaisons a été légèrement adapté dans sa forme et dans son contenu pour inclure des exemples ainsi que les deux principaux verbes modaux (*pouvoir* et *vouloir*).

Nous avons, à différents endroits, fourni des **traductions de mots** (souvent dans les exercices en D) lorsqu'un mot n'était pas un congénère, cela afin de ne pas trop changer les exercices, de nous coller le plus possible à Tréville (1993) lorsque le mot n'était pas congénère en anglais non plus, et de ne pas alourdir les exercices davantage en forçant l'apprenant à avoir recours à un dictionnaire pour apprendre des mots qui ne font pas l'objet principal du traitement. Aussi, cette utilisation de traduction est conforme à l'esprit de notre traitement d'avoir recours à la L1 de l'apprenant pour faciliter l'apprentissage.

Notre **traitement des faux amis** est aussi passablement différent de celui de Tréville (1993). D'abord, nous trouvons un peu irréaliste l'objectif de constitution d'un « dictionnaire des faux amis » qui a été tentée dans l'étude de référence. Comme les faux amis ou congénères partiels sont différents en espagnol, il était aussi difficile de maintenir les mêmes questions. Cet aspect de l'ensemble pédagogique est donc davantage de notre cru. Grosso modo, notre but était d'encourager les apprenants à porter attention aux faux amis, aux congénères partiels et aux différences de sens et d'utilisation entre les deux langues, ce que nous avons fait, notamment, en présentant des occurrences de ces cas en contextes courts (voir derniers exercices des leçons) et en les encourageant constamment à noter ces cas au fur et à mesure de leur apprentissage du français. Comme nous avons, à l'aide de notre collègue hispanophone, identifié seulement 3 faux amis dans les textes des leçons, nous en avons ajoutés quelques uns qui proviennent de liste des 1000 mots utilisée.

Nombre d'exercices : Certains exercices (ou parties d'exercices) ont été enlevés ici et là quand nous les jugions moins pertinents ou répétitifs. D'autres ont été ajoutés, par exemple des exercices qui provenaient des leçons que nous n'avions pas utilisées, mais qui ajoutaient, selon nous, quelque chose d'essentiel au traitement. Finalement, nous avons procédé à un ultime effort pour enlever quelques numéros parce que plusieurs participants de Tréville (1993) avaient mentionné avoir manqué de temps. Aucun exercice radicalement différent n'a été ajouté et aucun type d'exercice majeur n'a été enlevé, ce qui nous permet d'avancer que notre traitement, malgré son adaptation à une nouvelle langue et ses nombreux changements mineurs, est comparable à celui de Tréville (1993).

Dans **les corrigés**, nous avons inclus la liste de tous les congénères des textes et non, à l'instar de Tréville (1993), de seulement ceux où il y avait plus d'un mot pour une même règle de correspondance, cela afin que les apprenants puissent apprendre davantage de congénères, s'auto-corriger et découvrir des façons d'améliorer leur capacité à reconnaître les congénères.

Pour la deuxième version du TARCE (**TARCE modifié**), nous avons suivi exactement le même format en utilisant, pour la partie compréhension, le texte de la leçon 1 (La planète se réchauffe). Nous avons inventé, au meilleur de notre connaissance, les questions de compréhension, à l'exception de la première, ainsi que les phrases dans lesquelles l'apprenant devait indiquer la catégorie grammaticale (partie D) et celles qui devaient être complétées par des mots à sélectionner (partie G). Pour les mots des parties A, B, C et E, nous avons choisi, à l'instar du TARCE original et peut-être même davantage, des mots (incluant les mots de la même famille) qui provenaient des textes des leçons et qui ne se trouvaient pas dans le premier TARCE. Nous avons résisté à la tentation de choisir moins de verbes et davantage de mots testant la morphologie dérivationnelle. Nous nous sommes donc conformée au TARCE original en choisissant des mots de même nature et, dans la majorité des cas, testant la même règle de correspondance.

Note sur le titre de l'ensemble pédagogique : Nous avons traduit le mot congénère par « *cognado* ». Dans l'éventualité d'une réutilisation de ce matériel ou de cette terminologie, nous conseillerions l'utilisation alternative de « *palabra amiga* », parce que *cognado* fait penser à un mot vulgaire en espagnol (obtenu en enlevant « ad »), ce qui a d'ailleurs fait sourire certains participants!

APPENDICE D

TARCE ET TARCE MODIFIÉ

TARCEoriginal(T2)

Nombre del estudiante: _____ **No:** _____

Nivel: _____ **Profesor(a):** _____



A. Aquí sigue una lista de 15 palabras francesas. Escriba después de cada una el "cognado" español correspondiente. (Cognados son palabras parecidas y aparentadas.)

(ejemplos: université / universidad, cigare / cigarro, examinera / examinará)

- | | | | |
|-----------------|-------|----------------|-------|
| 1. artiste | _____ | 9. vertigineux | _____ |
| 2. exactement | _____ | 10. discutons | _____ |
| 3. démocratique | _____ | 11. imaginait | _____ |
| 4. organiser | _____ | 12. avancé | _____ |
| 5. inventeur | _____ | 13. limitées | _____ |
| 6. stimulent | _____ | 14. cas | _____ |
| 7. publiera | _____ | 15. précoce | _____ |
| 8. justifier | _____ | | |

B. Aquí sigue una lista de 15 palabras españolas. Escriba después de cada una el "cognado" francés correspondiente.

- | | | | |
|---------------|-------|-------------------|-------|
| 1. fabuloso | _____ | 9. modelo | _____ |
| 2. confirmar | _____ | 10. nerviosamente | _____ |
| 3. típico | _____ | 11. analizado | _____ |
| 4. terror | _____ | 12. animación | _____ |
| 5. adoptar | _____ | 13. informado | _____ |
| 6. categoría | _____ | 14. destructivo | _____ |
| 7. únicamente | _____ | 15. armado | _____ |
| 8. necesario | _____ | | |

C. Aquí sigue una lista de 8 palabras francesas. Indique a qué categoría gramatical pertenece la palabra escribiendo V, N, Adj o Adv antes de cada palabra, según si es Verbo, Nombre, Adjetivo o Adverbio.

(ejemplos: Adj neuf V parler)

Si piensa que una palabra puede pertenecer a más de una categoría, escriba las dos abreviaturas.

(ejemplo: N / Adj contemporain)

Palabras

- | | | | |
|-------|------------|-------|--------------|
| _____ | métallique | _____ | téléphoner |
| _____ | successif | _____ | poème |
| _____ | pompeux | _____ | sérieusement |
| _____ | certifié | _____ | hospitalité |

D. Aquí sigue una oración en francés. Léala y escriba, en el espacio después de cada palabra en cursiva, la categoría gramatical de la palabra (con las mismas abreviaturas : N, V, Adj, Adv).

Ejemplo :

Les *membres* →(N) du parti *libéral* →(Adj)...

Si l'*idée* (____) de justice *constitue* (____) une des valeurs *suprêmes* (____) de l'*éthique* (____), elle est *malheureusement* (____) susceptible de *conséquences* (____) *dangereuses* (____).

E. Complete el siguiente cuadro con nombres franceses, o con adjetivos o adverbios derivados.

Ejemplo: Nombre Adjectivo Adverbio
difficulté → difficile → difficilement

| Nombres | Adjectivos (masculinos) | Adverbios |
|-----------|----------------------------|--------------|
| rapidité | _____ | _____ |
| _____ | curieux | _____ |
| tristesse | _____ | tristement |
| année | _____ | annuellement |
| _____ | intense | _____ |
| progrès | progressif | _____ |

F. Lea el siguiente texto para extraer sus ideas principales.

L'atome est, sans contredit, la moins risquée des sources de production d'électricité. Un grand nombre d'études menées par les gouvernements sur la technologie nucléaire ont déclaré cette technologie sans danger pour la santé et pour l'environnement. Pourtant, une grande partie de la population est persuadée que cette technologie constitue une menace pour l'humanité. Il est déjà arrivé souvent dans le passé que des découvertes salutaires aient été méprisées et rejetées par des gens bien intentionnés, mais mal informés. À leur époque, les travaux de Galilée, de Pasteur et de Newton ont rencontré une vive résistance, jusque dans les milieux spécialisés. Edgard Jenner, qui a découvert la vaccination et qui a débarrassé la planète de cette terrible maladie qu'était la variole, a dû subir toute sa vie les attaques de nombreux détracteurs.

Ce sont la peur et surtout l'ignorance qui sont à l'origine de la résistance au progrès. L'humanité a bien de la chance d'avoir des savants qui, en plus de leur génie, possèdent assez de persévérance pour continuer leurs travaux malgré les sarcasmes de leurs contemporains.

1. Escoja el título que parezca más apropiado para este texto.

- a) La historia de la tecnología nuclear.
- b) Inteligencia versus ignorancia: una batalla difícil.
- c) Un reconocimiento de los grandes descubrimientos.
- d) Opinión pública: un apoyo a los científicos.

➤ **Conteste las siguientes preguntas en español utilizando la información contenida en el *primer párrafo* del texto.**

2. ¿Cómo se compara la energía nuclear con otras fuentes de energía?

3. ¿Qué es lo que el gobierno pretende acerca de la energía nuclear?

➤ **Conteste las siguientes preguntas en español utilizando la información contenida en el *segundo párrafo* del texto.**

4. ¿Qué piensa la mayoría de la gente sobre la tecnología moderna?

5. ¿Cómo fueron recibidos, en su tiempo, los grandes descubrimientos como los de Galileo, Pasteur, Newton y Jenner?

G. Complete cada oración escogiendo la palabra más apropiada de la lista siguiente.

| | | | | |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| provoquer | situées | atome | qualité | planète |
| précocité | possèdent | continuer | décident | arbitraires |
| persévérance | informés | réelles | acceptées | destinés |

- Les Canadiens sont préoccupés par l'effet de la pollution sur la _____ de l'air.
- M. et Mme Tremblay _____ un magnifique appartement à Montréal.
- Les propositions du ministre n'ont pas été _____ par l'opposition.
- En septembre, les étudiants ont été _____ des dates de leurs examens.
- Plusieurs centaines de satellites gravitent maintenant autour de notre _____.
- Les étudiants désireux de _____ leurs études pendant l'été doivent s'inscrire au mois de janvier.

TARCEmodifié(T2)

Nombre del estudiante: _____ No: _____
 Nivel y grupo: _____ Profesor(a): _____



A. Aquí sigue una lista de 15 palabras francesas. Escriba después de cada una el "cognado" español correspondiente. (Cognados son palabras parecidas y aparentadas.)

(ejemplos: université / universidad, cigare / cigarro, examinera / examinará)

- | | | | |
|-----------------|-------|-----------------|-------|
| 1. écologiste | _____ | 9. prestigieux | _____ |
| 2. spécialement | _____ | 10. décidons | _____ |
| 3. biologique | _____ | 11. abandonnait | _____ |
| 4. réserver | _____ | 12. sensibilisé | _____ |
| 5. valeur | _____ | 13. situées | _____ |
| 6. évaluent | _____ | 14. aspect | _____ |
| 7. exécutera | _____ | 15. tenace | _____ |
| 8. identifier | _____ | | |

B. Aquí sigue una lista de 15 palabras españolas. Escriba después de cada una el "cognado" francés correspondiente.

- | | | | |
|-----------------|-------|-------------------|-------|
| 1. respetuoso | _____ | 9. éxodo | _____ |
| 2. invitar | _____ | 10. negativamente | _____ |
| 3. problemático | _____ | 11. analizado | _____ |
| 4. reactor | _____ | 12. orientación | _____ |
| 5. considerar | _____ | 13. purificado | _____ |
| 6. pedagogía | _____ | 14. creativo | _____ |
| 7. físicamente | _____ | 15. entrada | _____ |
| 8. hereditario | _____ | | |

C. Aquí sigue una lista de 8 palabras francesas. Indique a qué categoría gramatical pertenece la palabra escribiendo V, N, Adj o Adv antes de cada palabra, según si es Verbo, Nombre, Adjetivo o Adverbio.

(ejemplos: Adj neuf V parler)

Si piensa que una palabra puede pertenecer a más de una categoría, escriba las dos abreviaturas.

(ejemplo: N / Adj contemporain)

Palabras

- | | | | |
|-------|---------------|-------|-------------|
| _____ | idéologique | _____ | représenter |
| _____ | lecture | _____ | compulsif |
| _____ | naturellement | _____ | ténébreux |
| _____ | priorité | _____ | qualifié |

D. Aquí sigue una oración en francés. Léala y escriba, en el espacio después de cada palabra en cursiva, la categoría gramatical de la palabra (con las mismas abreviaturas: N, V, Adj, Adv).

Ejemplo :

Les *membres* →(N) du parti *libéral* →(Adj) ...

Les *différentes* (____) *religions* (____) se *servent* (____) aussi des *techniques* (____) modernes et *présentent* (____) *régulièrement* (____) au *public* (____) des programmes de radio et de télévision.

E. Complete el siguiente cuadro con nombres franceses o con adjetivos o adverbios derivados.

Ejemplo: Nombre Adjetivo Adverbio
difficulté → difficile → difficilement

| Nombres | Adjectivos (masculinos) | Adverbios |
|--------------|----------------------------|---------------|
| tranquillité | _____ | _____ |
| nervosité | nerveux | _____ |
| _____ | _____ | parfaitement |
| mois | _____ | mensuellement |
| _____ | probable | _____ |
| excès | excessif | _____ |

F. Lea el texto siguiente para extraer sus ideas principales.

Nous vivons un phénomène destructif sur notre planète. La température de la terre augmente. Les savants appellent ce phénomène « l'effet de serre ». Ce réchauffement est dû aux inventions de l'homme : les usines, les voitures, les produits contaminants, etc. Ces inventions sont dangereuses, car elles produisent des gaz. Ces gaz vont dans l'atmosphère et ont exactement le même effet que les murs de verre d'une serre. Les rayons chauds du soleil passent au travers de l'atmosphère, mais la quantité d'oxygène est réduite.

Une autre mauvaise habitude de l'homme est la coupe massive des arbres. Il est prouvé que les forêts contribuent à purifier l'air et à enrichir le sol. Elles aident à tempérer l'atmosphère : elles réchauffent l'air l'hiver et le rafraîchissent l'été. Il ne faut donc pas couper les arbres de nos forêts de façon irréfléchie.

Nous pourrions nous réjouir de ce phénomène de réchauffement, mais en réalité ceci a des conséquences dramatiques : la hausse des températures va accroître les pluies et les nuages, et va provoquer une élévation du niveau de la mer et des inondations pour les régions côtières. Par ailleurs, elle va intensifier l'assèchement des régions où il pleut déjà rarement.

N.B. La palabra clave en este texto es « réchauffement » ("recalentamiento"). Quiere decir « un aumento de la temperatura ».
« serre » = « invernadero »

1. Escoja el título que parezca más apropiado para este texto.

- a) Recalentamiento: ventajas y desventajas
- b) El gobierno reconoce el problema del recalentamiento
- c) Recalentamiento: un peligro para la salud y el medio ambiente
- d) Una descripción científica del proceso de recalentamiento

➤ **Conteste las siguientes preguntas en español utilizando la información contenida en el texto.**

2. ¿Cuál es el efecto de los gases contaminantes? (1^{er} pár.)

3. ¿Cuáles son las dos causas principales del recalentamiento? (1^{er} y 2^{do} pár.)

4. ¿Por qué es nocivo cortar árboles? (2^{do} pár.)

5. ¿Podemos alegrarnos del recalentamiento? ¿ Por qué ? (3^{ro} pár.)

G. Complete cada oración escogiendo la palabra más apropiada de la lista siguiente.

| | | | | |
|----------|---------------|-----------|------------|--------------|
| posséder | réchauffement | réunion | causent | réelle |
| clémente | améliorer | installée | décident | sensibiliser |
| facultés | balances | évidence | perception | organisée |

- Les Canadiens sont contents parce que, à cause de l'effet de serre, la température sera plus _____.
- Selon une _____ populaire, les filles seraient moins bonnes que les garçons en mathématique.
- Les conducteurs imprudents _____ parfois des accidents mortels.
- Certains enfants ont des _____ exceptionnellement développées pour leur âge.
- La famille boucher s'est _____ dans un nouvel appartement.
- Les écologistes contribuent à _____ la qualité de l'air.

APPENDICE E

TEST DE VOCABULAIRE

VOCAB(T2)

Nombre del estudiante: _____ No : _____

Nivel: _____ Profesor(a) : _____

Parte 1

Escoje la palabra que corresponde a cada una de las definiciones siguientes.

| | | | | | |
|-----------|-----------|-------------|-------|------------|-----------|
| concerner | présence | récent | civil | cas | seulement |
| régime | air | instant | signe | exposition | reine |
| perdu | original | quotidien | fleur | virtuel | possible |
| tradition | similaire | proposition | net | raison | traité |

| | |
|-------|--|
| _____ | Une plante qui sent bon. |
| _____ | Nouveau, qui ne date pas de très longtemps. |
| _____ | Qu'on ne trouve pas, qui a disparu. |
| _____ | Faculté de logique. |
| _____ | Pareil, apparenté, qui se ressemble. |
| _____ | Inusité, différent, spécial. |
| _____ | Qui se réfère à... |
| _____ | Offre, suggestion. |
| _____ | Exclusivement, uniquement, sans rien d'autre que ce qui est mentionné. |
| _____ | Indice, manifestation, symptôme, marque, geste. |

Parte 2

A. Aquí sigue una lista de 10 palabras francesas. Escriba después de cada una el "cognado" español correspondiente. (Cognados son palabras parecidas y aparentadas.)

(Ejemplos: université / universidad, cigare / cigarro, examinera / examinará)

| | | | |
|------------|-------|----------------|-------|
| accuser | _____ | agence | _____ |
| peine | _____ | tenté | _____ |
| évitera | _____ | structure | _____ |
| territoire | _____ | sec | _____ |
| défendre | _____ | accompagnaient | _____ |

B. Aquí sigue una lista de 10 palabras españolas. Escriba después de cada una el "cognado" francés correspondiente. (Cognados son palabras parecidas y aparentadas.)

(Ejemplos: université / universidad, cigare / cigarro, examinera / examinará)

| | | | |
|-------------|-------|-------------|-------|
| autor | _____ | raro | _____ |
| terminar | _____ | positivo | _____ |
| posibilidad | _____ | documentons | _____ |
| británico | _____ | jardín | _____ |
| presentado | _____ | declaración | _____ |

Parte 3

Complete las palabras de las oraciones siguientes con las letras que faltan. Note que las palabras incompletas son "cognados".

Ejemplo:

L'église catholique a une attitude traditionnelle envers les grandes ques _ _ _ _ _ sociales. (ques **t i o n s** = questions)

- 1) Quand les parents travaillent trop, ils ont de la difficulté à avoir la patience nécessaire pour bien s'occ_ _ _ _ de leurs enfants le soir.
- 2) Afin de mieux concilier travail et famille, plusieurs parents québécois demandent une réduc _ _ _ _ des heures de travail hebdomadaires.
- 3) L'hiver à la campagne, le paysage est très beau : les montagnes sont couvertes de neige, tout est complè _ _ _ _ _ blanc.
- 4) Un agri _ _ _ _ _ du Québec fait l'élevage d'animaux; un de l'ouest du Canada cultive des céréales comme le blé.
- 5) Dans certains cas, le vrai responsable d'un acte cri _ _ _ _ _ ne peut pas être identifié par la police.
- 6) Les journalistes font une enquête qui va peut-être révè _ _ _ au grand public les causes réelles du mystère.
- 7) La mère va exp _ _ _ _ _ à son enfant comment se servir du micro-ondes.
- 8) Les athlètes ont besoin de beaucoup de for _ _ physique et mentale pour gagner des compétitions olympiques.

APPENDICE F

QUESTIONNAIRE DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Estrategias de aprendizaje

Nombre del estudiante: _____ No: _____

Nivel y grupo: _____ Profesor(a): _____



RODEE CON UN CÍRCULO EL NÚMERO QUE CORRESPONDE A SU RESPUESTA.

Escala: **0 = Nunca (0% del tiempo o casi)**
 1 = A veces
 2 = Ocasionalmente (50 % del tiempo)
 3 = Generalmente
 4 = Siempre (100 % del tiempo o casi)

Parte 1

| | NO | | | | SÍ |
|--|-----------|---|---|---|-----------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1- Cuando leo en francés, noto las palabras que se parecen a palabras en español. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2- Fijo mi atención en las diferencias entre el francés y el español. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3- Hago comparaciones entre el francés y el español. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4- Noto que algunas reglas del francés corresponden a reglas del español o que se parecen. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5- Fijo mi atención en las semejanzas entre el francés y el español. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6- Descubro el significado de palabras francesas descomponiéndolas en partes que entiendo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Parte 2

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1- Cuando hablo o escribo y no conozco una palabra, intento utilizar una palabra española « adaptándola » al francés. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2- Utilizo intencionalmente estructuras gramaticales españolas cuando hablo o escribo en francés. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3- Relaciono experiencias y conocimiento anteriores para aprender cosas nuevas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4- Utilizo palabras que tienen un significado similar en español para descubrir el significado de palabras desconocidas en francés. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

RODEE CON UN CÍRCULO EL NÚMERO QUE CORRESPONDE A SU RESPUESTA.

Escala: **0 = Totalmente en desacuerdo**
 1 = En desacuerdo
 2 = Indeciso
 3 = De acuerdo
 4 = Totalmente de acuerdo

| | | | | | |
|---|-----------|---|---|---|-----------|
| 5- El español y el francés se parecen, en lo que se refiere a | NO | | | | SÍ |
| a) la gramática | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) el vocabulario | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) la fonética | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6- De manera general, mi lengua materna me ayuda en mi aprendizaje del francés. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

APPENDICE G

QUESTIONNAIRE DE STYLES D'APPRENTISSAGE

Cuestionario de estilo de aprendizaje

Nombre del estudiante: _____ No : _____
 Nivel y grupo: _____ Profesor(a) : _____



En este cuestionario, no hay respuestas correctas o incorrectas. Lo que nos interesa es saber verdaderamente de que manera Ud. aprende. Cuando lea, intente pensar en lo que generalmente hace cuando aprende algo. No pierda tiempo en ninguna pregunta – indique su reacción inmediata y pase a la siguiente pregunta. **Rodee con un círculo su respuesta:**

Escala :

- 0 = Nunca (0% del tiempo o casi)**
- 1 = A veces**
- 2 = Ocasionalmente (50 % del tiempo)**
- 3 = Generalmente**
- 4 = Siempre (100 % del tiempo o casi)**

Parte 1: Como recibo información

- | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Prefiero respuestas cortas y sencillas a las largas explicaciones. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. | Ignoro los detalles que no parecen pertinentes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. | Es fácil para mí entender la idea global. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. | Entiendo la idea principal y eso es suficiente para mí. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. | Cuando cuento una historia, tengo tendencia a olvidar muchos detalles específicos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. | Necesito ejemplos específicos para entender completamente. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. | Fijo mi atención en información o hechos específicos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. | Soy bueno(a) para captar nuevas frases o palabras cuando las escucho. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. | Me gustan las actividades en donde tengo que llenar espacios vacíos con palabras que escucho. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. | Cuando cuento una broma, me acuerdo de los detalles pero me olvido del final. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Parte 2: Cómo transformo y utilizo más la información

- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Puedo resumir información fácilmente. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. | Puedo parafrasear lo que dice otra gente fácilmente. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. | Cuando hago un esbozo (de un plan o algo), considero primero las líneas generales. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. | Me gustan las actividades en donde tengo que unir diferentes ideas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. | Considerando una situación en su conjunto, puedo entender a alguien fácilmente. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 6. | Tengo dificultad para entender cuando no conozco todas las palabras. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. | Cuando cuento una historia o explico algo, me toma mucho tiempo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. | Me gusta concentrarme en las reglas de gramática. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. | Soy bueno(a) para resolver misterios, enigmas o rompecabezas complicados. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. | Soy bueno(a) para observar incluso los más pequeños detalles de una tarea. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Parte 3: Cómo aprendo de memoria

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Intento prestar atención a todos los aspectos del nuevo tema a medida que lo estudio. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. | Cuando memorizo diferentes partes del material lingüístico, puedo recuperar estas partes fácilmente, como si las hubiera almacenado en compartimentos separados en mi cerebro. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. | Cuando voy aprendiendo nuevo material en una lengua extranjera, hago distinciones finas entre los sonidos del discurso, entre las formas gramaticales, y entre palabras y frases. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. | Aprendiendo nueva información, agrupo datos al eliminar o reducir diferencias y al concentrarme en las similitudes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. | Ignoro distinciones que expresarían de otro modo y de manera más precisa lo que digo en un contexto determinado. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. | Recuerdos similares llegan a ser vagos: Fusiono nuevas experiencias de aprendizaje con las experiencias anteriores. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Parte 4: Cómo trato las reglas del lenguaje

- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Al aprender las reglas de una lengua extranjera, me gusta ir de lo general a lo particular (empezar con modelos generales, terminar con ejemplos específicos). | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. | Prefiero empezar con reglas y teorías en vez de ejemplos específicos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. | Me gusta empezar con generalizaciones y luego encontrar experiencias que conciernen estas generalizaciones. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. | Me gusta aprender las reglas de una lengua indirectamente al ser expuesto a ejemplos de estructuras gramaticales u otros aspectos del lenguaje. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. | No me importa mucho escuchar una regla enunciada ya que, de todos modos, no me acuerdo muy bien de las reglas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. | Comprendo las reglas basándome en la manera en que veo las formas de la lengua comportarse en el tiempo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Parte 5: Cómo trato las entradas múltiples

- | | | |
|----|---|-----------|
| 1. | Puedo distinguir la información pertinente o importante en un contexto dado aún cuando haya información que distraiga. | 0 1 2 3 4 |
| 2. | Cuando produzco un mensaje oral o escrito en la lengua extranjera, me aseguro de que todas las estructuras gramaticales concuerden entre ellas. | 0 1 2 3 4 |
| 3. | No solamente fijo mi atención en la gramática sino también busco un nivel apropiado de formalidad y de cortesía. | 0 1 2 3 4 |
| 4. | Cuando hablo o escribo fijando mi atención en la gramática, presto menos atención al contenido del mensaje. | 0 1 2 3 4 |
| 5. | Para mí es un desafío fijar mi atención en la comunicación en un discurso o texto mientras fijo simultáneamente la atención en la concordancia gramatical (persona, género, número y tiempo). | 0 1 2 3 4 |
| 6. | Cuando uso frases largas en la lengua extranjera, me dejo distraer y descuido aspectos de gramática y de estilo. | 0 1 2 3 4 |

Adaptado de "Learning Style Survey : Assessing Your Own Learning Styles", Andrew D. Cohen, Rebecca L. Oxford y Julie C. Chi, basado en el trabajo de Oxford, Ehrman y Leaver, traducido con permiso de los autores.

APPENDICE H

QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION QUALITATIVE

EVALUACIÓN DEL CURSO

Nombre del estudiante (FACULTATIVO): _____

Nivel (FACULTATIVO): _____ No: _____

Profesor(a) (FACULTATIVO): _____



➤ **INDIQUE CUAL OPCIÓN CORRESPONDE MEJOR A LO QUE PIENSA DEL CURSO SOBRE LOS COGNADOS.**

| | SÍ | NO SÉ | NO |
|---|----|---------------|----|
| 1. ¿Le ayudó este curso a desarrollar su vocabulario? | | | |
| 2. ¿Le dio el curso maneras de descubrir el significado de textos escritos? | | | |
| 3. ¿Le dio más confianza en lo que se refiere a la lectura en francés? | | | |
| 4. ¿Le ayudó a mejorar su comprensión la enseñanza de algunos consejos de gramática? | | | |
| 5. ¿Fueron útiles las comparaciones estructurales entre los cognados franceses y españoles? | | | |
| 6. ¿Fueron útiles los ejercicios de sistematización de las reglas de correspondencia (parte C)? | | | |
| 7. ¿Fueron útiles los ejercicios de completar huecos? | | | |
| | SÍ | ALGUNAS VECES | NO |
| 8. ¿Utilizó la lista de adverbios, preposiciones y conjunciones? | | | |
| 9. ¿Logró completar los ejercicios sugeridos en cada lección? | | | |
| 10. ¿Utilizó la "Guía de los verbos franceses"? | | | |
| 11. ¿De manera general, siente Ud. que el curso fue útil? | | | |

➤ **RODEE CON UN CÍRCULO EL NÚMERO QUE CORRESPONDE A SU RESPUESTA.**

- Escala:
- 5 Totalmente de acuerdo**
 - 4 De acuerdo**
 - 3 Indeciso**
 - 2 En desacuerdo**
 - 1 Totalmente en desacuerdo**

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 12. ¿Le gusto este curso (fue agradable, interesante)? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. ¿Debería estar disponible el material de este curso como apoyo a un curso regular? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

COMENTARIOS (FACULTATIVO):

APPENDICE I

QUESTIONNAIRE D'INFORMATIONS PERSONNELLES

Datos individuales

Nombre del estudiante: _____ No: _____
 Nivel y grupo: _____ Profesor(a): _____



1. ¿Cuánto tiempo (años/meses) hace que vive en Quebec? _____
2. ¿Cuánto tiempo (años/meses) ha estudiado francés?
(tiempo total, aquí y en su país de origen) _____
3. ¿Cuántos años tiene? _____
4. ¿Cuál es su sexo (**H** para hombre, **M** para mujer)? _____
5. ¿Cuál es su país de origen? _____
6. ¿Cuántos años de escolaridad tiene en su lengua materna? _____
7. ¿Cómo evalúa Ud. su conocimiento de la gramática **española**?
 ____ Excelente ____ Bueno ____ Regular ____ No bueno ____ Pésimo
8. Escriba cuáles otras lenguas conoce (**sin incluir francés y español**, incluyendo el latín) y cuánto tiempo las ha estudiado.

Ejemplo:

| | | | | | |
|-----------|-------------|-----------------|----------------|----------------|------------------|
| Lengua | Comprendo | Leo | Escribo | Hablo | Tiempo estudiado |
| Portugués | <u>bien</u> | <u>muy bien</u> | <u>un poco</u> | <u>regular</u> | <u>9 meses</u> |

| Lengua | Comprendo | Leo | Escribo | Hablo | Tiempo estudiado |
|--------|-----------|-------|---------|-------|------------------|
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |

APPENDICE J

INSTRUCTIONS POUR LE PRÉTEST

HISPANOPHONES (instructions orales)

- Presentacion; disculpa para mi espanol muy imperfecto...
- Cada estudiante recibe sus documentos. Es importante llenar los documentos en el orden en que estan, y llenarlos individualmente, es decir sin la ayuda de sus companeros.
- No se puede utilizar el diccionario. Escriben, para cada documento, su nombre, grupo y professor. No necesitan escribir nada en « No » (eso es para la investigadora).
- Estoy aqui para contestar cualquiera pregunta que tengan sobre los documentos.
- Cuando termine llenar un documento, lo pone al revés en la mesa y voy a recogerlo.
- Les recuerdo que estos documentos sirven exclusivamente para el proyecto de investigacion. Su profesor no va a ver o utilizar estos documentos. Los resultados no cuentan en su nota al Centro Yves-Thériault y todos los resultados son anonimés.
- Llenarlos debería tomar entre 1 hora y media y 2 horas. Tal vez va a tomar un poco más de dos horas para algunos estudiantes. Les pedimos a estos estudiantes el favor, si es posible, de quedarse y terminar de llenar los documentos (pour Véro : después de dos horas los que quedan van a cambiar de salón).
- Llenando los documentos, si no saben una respuesta, es importante no perder mucho tiempo en esta pregunta y seguir con las otras preguntas. Si piensan que saben pero no están seguros, hay que intentar contestar; pero si están seguros de no saber la respuesta, entonces por favor escriban nada, no intenten adivinar.
- Les recuerdo que la investigacion va a continuarse el 29 de marzo (el día después del lunes de Pascua), el 31 de marzo y el 1^{er} de abril y que es muy importante que estén presentes los tres días. También ya saben que hay un sorteo (3 X 50\$) para los que van a estar presentes estos tres días y hoy.
- Alguien no lleno o entrego su formulario de autorizacion? (faire remplir et ramasser les formulaires de consentement pour étudiants absents la semaine passée)

INSTRUCTIONS POUR NON-HISPANOPHONES (instructions orales)

- Vous allez tous recevoir 4 documents. Vous remplissez les documents en suivant l'ordre dans lequel ils vous sont remis et de façon individuelle, c.-à-d. sans votre voisin!
- Quand vous terminez un document, vous le retournez sur la table et je le ramasserai.
- Ces documents serviront uniquement à la recherche de Francesca. Vos professeurs ne les verront pas et ne les utiliseront pas pour vos notes de session. (Répéter aux étudiants que ces exercices ne comptent pas.)
- Vous pouvez vous servir du dictionnaire uniquement pour vous aider à comprendre les instructions. Vous pouvez aussi me poser des questions.
- Certains exercices sont plus faciles, d'autres plus difficiles, de niveau plus avancé. Il est normal que vous ne puissiez pas répondre à toutes les questions et que vous ne connaissiez pas tous les mots. Cela fait partie de la recherche. Si vous ne connaissez vraiment pas la réponse à une question, ce n'est pas grave. Ne perdez pas trop de temps et passez à la question ou à l'exercice suivant.
- Vous devriez terminer en 1 h 30 ou 2 h. Après 2 heures, nous arrêtons même si vous n'avez pas terminé tous les exercices.
- Inscrivez votre nom, votre niveau et votre professeur. Vous n'avez rien à écrire à « No ».
- S.V.P signez et remettez le formulaire de consentement si vous étiez absent la semaine passée (très important).
- Rappel des dates de la recherche et du tirage (29, 31 mars et 1^{er} avril).

APPENDICE K

INSTRUCTIONS GROUPE EXPÉRIMENTAL

INTRODUCTION AUX CONGÉNÈRES ET AU COURS

Leur laisser lire le paragraphe d'intro et après, en repasser le contenu :

- a) Mentionner que l'accent sera mis sur les habiletés de reconnaissance à l'écrit parce qu'elles précèdent les habiletés de production et contribuent à les développer... il est donc utile de s'attarder au développement de ces habiletés, surtout en début d'acquisition. La reconnaissance à l'écrit va les aider dans la reconnaissance à l'oral...
- b) Expliquer brièvement la notion de préfixe et suffixe, et la notion de congénère. Brève discussion (5 m) : utilisent-ils le vocabulaire de l'espagnol en français? Mention des faux amis : ça ne marche pas toujours, mais souvent.
- c) But des leçons : mieux porter attention pour reconnaître davantage de mots congénères et stratégiquement « deviner » le sens de nouveaux mots à partir de règles connues. Se servir de sa L1 stratégiquement.
- d) Revoir notion de nature des mots : nom, verbe, adjectif et adverbe; mots d'autres natures, présentation de l'outil « adverbes, prépositions et conjonctions fréquents ». Cet outil leur servira à comprendre les textes, c'est tout.
- e) Note pour professeur sur le sens des règles (franc ↔ esp ou esp ↔ franc), l'italique sur l'espagnol et pas sur le français.

INSTRUCTIONS GÉNÉRALES

- f) Chaque fois que l'apprenant mentionne ou souligne un mot où le transfert ne peut pas se faire, important de lui dire qu'effectivement ça ne fonctionne pas toujours, qu'il a découvert un bon exemple, qu'il faut noter au fur et à mesure les faux amis et les différences de sens (utiliser sa L1 oui, mais de façon « stratégique ») et les cas où les règles de correspondances ne fonctionnent pas ou ont des variations (par exemple, on pourrait dire que *pensamiento* ferait *pensement* en français, mais ça ne fonctionne pas).
Pas beaucoup de faux amis (tous ceux de la liste des 1000 mots les plus fréquents du français sont dans le traitement sauf *sombre* et *ombre*), mais plusieurs petites différences de sens où le mot n'est pas utilisé de la même façon dans tous les contextes.

- g) Stratégie :
En reconnaissance, c'est plus facile : il peut utiliser le contexte pour vérifier son hypothèse (que le mot peut être transféré) sur le sens du mot. À l'écrit, il est bon de vérifier dans le dictionnaire s'il n'est pas sûr. À l'oral, il peut vérifier la compréhension avec son interlocuteur : « c'est bien comme ça qu'on dit ce mot en français? »
- h) Donner une limite de temps (approximative) par section : A) lecture et soulignement 5 m, B) questions de compréhension 10 m MAX, C) liste et groupement par règle, vérification avec corrigé 10-15 m, exercices de systématisation 10 m, D) Réinvestissement et faux amis 10 m. FAIRE UNE GESTION DU TEMPS ASSEZ SERRÉE. REVENIR AVEC EUX POUR CHAQUE SECTION. LEUR DIRE DE PASSER À LA SECTION SUIVANTE MÊME S'IL N'ONT PAS FINI. VOIR NOTES SUR EXERCICES À COUPER SI NÉCESSAIRE.
- i) Ils peuvent utiliser les corrigés, mais ils doivent d'abord tenter de répondre aux questions.
- j) TRÈS IMPORTANT DE LEUR DIRE QU'ILS NE DOIVENT PAS DISCUTER DU CONTENU DU COURS (NE PAS DIRE CE QU'ILS FONT EN CLASSE...) AVEC LES ÉTUDIANTS DES AUTRES GROUPES (POURRAIT RUINER LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE), COMME MENTIONNÉ SUR LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT QU'ILS ONT SIGNÉ...
- k) Répéter importance présence jeudi et vendredi + tirage vendredi.

INSTRUCTIONS PARTICULIÈRES :

Leçon 0

- l) Expliquer que le but des exercices grammaticaux n'est pas d'apprendre toutes les terminaisons – vont le faire dans leurs cours réguliers et cela prend du temps. Le but est de reconnaître le congénère malgré les terminaisons verbales et de commencer à reconnaître les terminaisons (par ex. que le -era indique probablement du futur); présentation de l'outil « *Guía de los verbos franceses* ».
- m) Lorsqu'on souligne les congénères dans les textes (partie A), on ne souligne pas les petits mots (prépositions...) comme *de, la*, etc.
- n) Les guider dans les exercices de la leçon 1 : retour sur chaque exercice et explication.

Leçon 1 à 4

- o) Partie C, questions 1 et 2 (toutes les leçons) : leur dire de lire les deux questions avant de commencer leur liste (pour qu'ils fassent les deux simultanément). Expliquer comment faire : Ils regardent les congénères soulignés et font une liste en groupant ceux qui ont les mêmes terminaisons (suffixes). Après seulement, ils comparent avec la liste du corrigé.
- p) Partie C, question 3 (toutes les leçons) : important de bien y répondre : 1) Quels sont les congénères qu'ils n'avaient pas identifiés? Pourquoi? Est-ce un manque d'attention ou certains changements orthographiques font en sorte que la reconnaissance est plus difficile? Cette question est faite pour leur faire faire une meilleure prise de conscience en ce qui concerne la reconnaissance des congénères et le développement de leur propre stratégie de reconnaissance + favoriser la réflexion métalinguistique; 2) Ont-ils identifié des congénères qui ne sont pas dans le corrigé? Lesquels (faire en groupe). Important de les féliciter!

- q) Partie C, question 4 : conseiller aux étudiants de faire seulement la moitié des mots pour chaque règle de correspondance (quelques exemples) et revenir compléter le reste si le temps le permet. Important de lire les notes (*) au bas de chaque règle de correspondance, après avoir essayé de trouver eux-mêmes la nature des mots de la règle de correspondance en question.
- r) Tous les autres exercices où l'on peut « couper » sont indiqués dans la copie de l'enseignant. Il s'agit surtout des exercices sur les faux amis (pas testés là-dessus) et les *clozes* impliquant du vocabulaire (exercices plus faciles) autre que des verbes conjugués.

APPENDICE L

INSTRUCTIONS GROUPE TÉMOIN

► OBLIGATOIRE :

- 1) Les participants doivent absolument lire tous les textes au moins une fois (même si les textes sont de niveau plus élevé que la compétence des participants).
- 2) De façon générale, il faut encourager les étudiants à essayer de faire une lecture pour comprendre le sens global du texte, sans chercher à comprendre la signification de tous les mots individuels, et leur mentionner qu'il est important de « tolérer l'ambiguïté », d'accepter de ne pas tout comprendre, que c'est normal de ne pas comprendre beaucoup au début...
- 3) Le professeur ne doit pas recourir à la langue maternelle des participants. Si l'un d'eux mentionne que les mots sont similaires dans sa langue, il faut le « ramener en groupe » et lui dire « oui mais pour Lei, ça ne fonctionne pas »...
- 4) Les textes doivent être lus aux dates indiquées sur le calendrier ci-dessous.
- 5) On ne doit pas passer trop de temps à expliquer des mots, seulement des mots clé ou concepts plus difficiles.
- 6) Je fournirai les photocopies des textes avec les questions de compréhension au verso.

CALENDRIER DES ACTIVITÉS

| DATES | « ACTIVITÉS » |
|-----------------------|--|
| 29 mars | Leçon 0 et leçon 1 |
| 31 mars | Leçon 2 et leçon 3 |
| 1 ^{er} avril | Leçon 4 Évaluation (14 h 20 à 15 h 30) : Documents fournis par Francesca |

Les professeurs sont libres d'adopter ou non les autres instructions qui suivent, et de les adapter selon le niveau de leurs étudiants. Le reste du temps de classe devrait être consacré à des activités communicatives normalement utilisées dans le niveau du groupe.

- Si POSSIBLE (souhaitable!) :
- 1) Effectuer une étape de prélecture où le professeur présente le thème du texte et certains mots de vocabulaire (mots clé ou concepts plus difficiles).
 - 2) Après la première lecture, demander aux participants ce qu'ils ont compris : retour en groupe sur la lecture. Le titre a-t-il aidé à la compréhension? Et l'image?
 - 3) Demander aux participants d'essayer de répondre aux questions qui accompagnent le texte, individuellement ou en équipe de deux. OU Autre activité de compréhension au choix du professeur et selon le niveau.
 - 4) Corriger en groupe avec les réponses.
 - 5) Activité après la lecture (plus optionnelle) : activité de réinvestissement basée sur le thème du texte, au choix du professeur et selon le niveau.

APPENDICE M

PROCÉDURE DE CORRECTION

CORRECTION DES TARCES

| SECTION | BARÈME (fichier Excel) | COMMENTAIRE (pour statistiques) |
|--|--|---|
| <p>A et B (identification de congénères français et espagnols)</p> | <p>N = pas de réponse 0 = mauvaise réponse (mauvais lexème de base) 1 = réponse partielle (correction clémentine, lexème de base reconnu, erreur dans la terminaison) 2 = réponse exacte (lexème et terminaison, exception faite des accents, doubles lettres et autres erreurs orthographiques ou phonétiques mineures et non couvertes par le traitement)</p> <p>DÉTAILS ET EXEMPLES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - section E : <i>anuell</i> = 1 pt (terminaison systématique couverte dans traitement), <i>anuel</i> = 2pt (double lettre compte pas) - section B : <i>britanic</i> et <i>tipic</i> = 1 pt (terminaison couverte, systématique) - section A et B : mélanges <i>s</i>, <i>c</i> et <i>z</i> pas compté comme erreur, <i>f</i> et <i>ph</i> pas compté comme erreur mais devrait (<i>analicé</i> = 2, <i>fisiquement</i> = 2, <i>nesesaire</i> = 2, <i>nervoeux</i> = 2) - section E pour adverbes : besoin de voir la forme adjectivale : <i>curiement</i> = 0, <i>progresiment</i> = 0, mais <i>progresifment</i> = 1, <i>progresivment</i> = 1, - section B : <i>nécesair</i> = 1, <i>model</i> = 1, <i>categori</i> = 1 (terminaison couverte) - section A : <i>rar</i> = 1, <i>jarden</i> = 2 mais <i>garden</i> = 1 et <i>jardine</i> = 1, <i>structura</i> = 2 | <p>Pour comparer les résultats avec ceux de Tréville (1993), les réponses N, 0 et 1 devront être combinées pour représenter une « mauvaise réponse ».</p> <p>En correction stricte, N, 0 et 1 sont égal à 0.</p> <p>En correction clémentine, N et 0 sont égal à 0; 1 et 2 sont égal à 1.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - 0 point si tout mis en espagnol/pas compris instructions, mais 1 point si utilisé espagnol pour « s'essayer à communiquer », <i>i.e.</i> sporadiquement et parmi des réponses en français. - N.B. Nous n'avons pas compté les erreurs dans la L1 des apprenants (mots mal orthographiés en espagnol). | |
| C et D (Nature des mots hors contexte et en contexte de phrase courte) | N = pas de réponse 0 = mauvaise réponse 1 = réponse exacte | Combiner N et 0 pour comparer avec étude de référence (N et 0 égal 0, 1 égal 1) |
| E | <p>N = pas de réponse 0 = mauvaise réponse (mauvaise racine ou bonne racine mais avec terminaison qui ne s'applique pas à la catégorie grammaticale) 1 = réponse partielle (la terminaison est plausible selon la catégorie grammaticale, mais elle est erronée ou le participant a fait une erreur, par exemple : <i>pregresifment, curieuxment</i>) 2 = réponse exacte</p> <p>Le but ici n'est pas de voir si le lexème de base est reconnu, mais bien si l'apprenant sait faire usage des règles de transformations morphologiques applicables lorsqu'un mot de même famille change de catégorie grammaticale.</p> | <p>En correction stricte, N, 0 et 1 sont égal à 0.</p> <p>En correction clémente, N et 0 sont égal à 0; 1 et 2 sont égal à 1.</p> |
| F Numéro 1 Numéros 2 à 5 (Compréhension de texte) | <p>N = pas de réponse, 0 = mauvaise réponse, 1 = bonne réponse</p> <p>N = pas de réponse, 0 = mauvaise réponse, 1 = réponse partielle, 2 = réponse complète</p> | <p>Le numéro 1 est une question à choix multiples. Nous allouons une réponse partielle si une partie de la réponse est là mais qu'il manque un élément important – seul endroit où la correction aurait pu être un peu subjective.</p> |
| G (Complétion de 6 phrases, choix parmi 15 congénères fournis) | N = pas de réponse 0 = mauvaise réponse 1 = réponse exacte | <p>Le 1 est alloué même si le mot a mal été copié.</p> <p>N et 0 égalent 0.</p> |

CORRECTION DU TEST DE VOCABULAIRE

| SECTION | BARÈME (fichier Excel) | COMMENTAIRE (pour statistiques) |
|--|--|---|
| Partie 1 (Choix de mot qui correspond à la bonne définition, 10 définitions, 24 mots fournis) | N = pas de réponse 0 = mauvaise réponse 1 = bonne réponse | N et 0 égalent 0. |
| Partie 2 (section A et B) | N = pas de réponse 0 = mauvaise réponse (mauvais lexème) 1 = réponse partielle (correction clémente, lexème, erreur dans la terminaison) 2 = réponse exacte (lexème et terminaison, exception faite des accents, doubles lettres et autres erreurs orthographiques mineures et non couvertes dans le traitement) Erreur question 8B : (<i>documentamos</i> = 2 et <i>documentos</i> = 2) Le numéro 8 de la section B contenait une erreur, mais la majorité l'a traité comme si c'était le mot <i>documentos</i> . | A et B correspondent à la même tâche que les sections A et B des TARCES et devront y être comparées (vocabulaire couvert vs nouveau vocabulaire). Même façon que A et B du TARCE pour les stats. |
| Partie 3 (C-test, compléter le mot, nombre de lettres fourni) | N = pas de réponse 0 = mauvaise réponse 1 = réponse partielle (mot reconnu – lexème de base au moins, doit être certain dans la phonétique – mais mal orthographié) 2 = réponse exacte Détails : - <i>reveil(s)</i> = 0, <i>reduccion</i> = 1 | Corrections stricte et clémente comme dans A et B du TARCE. |

INSTRUMENTS DE DONNÉES INDIVIDUELLES

| INSTRUMENT | COMMENTAIRES |
|---|--|
| Données individuelles | La question 8, connaissance d'une autre langue, a été simplifiée en réponse binaire : <i>oui</i> (le participant a mis "anglais" ou autre) ou <i>non</i> (N). |
| Questionnaire de stratégies d'apprentissage | Score pour la partie 1 (stratégie d'attention) et score pour partie 2 (transfert); pondération s'il manque une réponse et annulation s'il manque plus d'une réponse dans la partie; ajustement de la correction pour la question 2.5 (trois réponses fusionnées en une, pris score en 5b ou score donné si question incomplète); total de 6 questions dans chaque partie. Plus le score est élevé, plus il y a présence de la stratégie chez le participant. |
| Questionnaire de styles d'apprentissage | Annulation de la dimension au complet si une question n'est pas répondue. |

APPENDICE N

ITEMS SPÉCIFIQUES

Le but de notre recherche n'était pas de tester quels aspects de la morphologie étaient mieux acquis, ni de voir quels types de mots étaient mieux identifiés ou utilisés. Notre expérimentation et nos instruments de mesure n'étaient pas construits en fonction de ces objectifs. Toutefois, nous avons tenu, en annexe, à rendre compte *a posteriori* de plusieurs observations concernant ces questions d'ordre plus linguistique, ainsi qu'à discuter et à donner des exemples de résultats obtenus pour certains items particuliers des tests.

D'abord, les différences de résultats entre la correction clémente et la correction stricte illustrent le fait que les participants reconnaissent d'abord et utilisent plus facilement et fréquemment le lexème congénère que la terminaison exacte du mot, à l'instar des conclusions de Hancin-Bhatt et Nagy (1994) et confirmant que les morphèmes liés, du moins un certain type, sont plus difficilement transférables. Ces résultats sembleraient aussi corroborer les dires de Feldman (1991) quant à la primauté du lexème comme représentant du sens dans le lexique de l'apprenant et de l'analyse que celui-ci fait du mot. Le réflexe automatique mentionné précédemment et affirmé par Hall (2002) semble aussi opérer, du moins en partie. En effet, comme nous l'avons mis en lumière dans la section 2.5.2 et 2.5.3, le transfert du lexème opère différemment de celui du morphème. Selon nos résultats, il semblerait qu'au moins une partie du transfert lexical se réalise de façon automatique, soit le transfert du lexème de base, alors que le transfert de l'affixe, lui, pourrait profiter davantage d'un enseignement formel.

Ensuite, une observation importante qui ressort de nos résultats est que nos apprenants sont beaucoup plus forts en morphologie dérivationnelle qu'en morphologie flexionnelle (terminaisons verbales). Ce résultat est en accord avec Andersen (1983), qui mentionnait que la morphologie verbale est acquise plus tard, mais contraste avec ceux de Hancin-Bhatt et Nagy (1994), où c'était la morphologie dérivationnelle qui avait posé le plus problème. Cette contradiction pourrait avoir plusieurs causes, notamment le niveau de compétence différent des participants (bilingues vs débutants) et la morphologie verbale concernée dans cette étude (surtout *-ed* et *-ing*), beaucoup plus simple en anglais que la morphologie française incluse dans notre recherche. En effet, la morphologie dérivationnelle était assez bien maîtrisée par nos participants, mais la morphologie flexionnelle, même chez les apprenants plus avancés, présentait de graves lacunes.

On peut, à ce sujet, comparer les résultats, en correction stricte, des items 1 à 6 ainsi que 9 et 11 (morphologie dérivationnelle) avec ceux des items 14 à 22 sur le tableau 5.2, qui servira à illustrer certains des arguments de cette section, et permettra aussi de pousser plus à fond notre discussion en vérifiant comment certains items se sont comportés et ce qu'ils révèlent. Par ailleurs, il faut se garder de tirer des conclusions de la comparaison d'items de la section A avec ceux de la section B, la première étant une tâche de reconnaissance, plus aisée, et la seconde une tâche de production, donc généralement plus difficile. Les résultats sont donnés en pourcentage de réussite de l'item par les participants (ex. 0,50 indique que 50 % des répondants ont réussi l'item), tous groupes confondus, au prétest (T1) et au posttest (T2 ou T3), pour la correction stricte seulement puisque celle-ci nous permet de départager les résultats et d'obtenir des différences. En effet, le congénère lexème de base étant largement reconnu, même dans les items plus difficiles, et le traitement n'ayant apporté aucun résultat dans la correction clémente (mis à part une amélioration des deux groupes), l'utilisation de celle-ci ne nous permettrait pas de mettre en lumière aussi clairement les différences de succès aux résultats d'items particuliers. Nous pourrions naturellement analyser en détails chacun des items mais, comme tel n'est pas le but, nous avons tenté de sélectionner des items pouvant générer des observations d'une certaine pertinence linguistique. Nous discuterons tour à tour des items de morphologie dérivationnelle et flexionnelle, pour terminer par une conclusion en rapport avec leurs résultats disparates.

Tableau 5.2

Exemples de résultats par item

| No | Mot | Instrument | Section et numéro | T1 | T2 |
|----|--------------------|---------------------|-------------------|------|------|
| 1 | <i>artiste</i> | TARCE original | A 1 | 0,94 | 0,91 |
| 2 | <i>inventeur</i> | TARCE original | A 5 | 0,77 | 0,65 |
| 3 | <i>típico</i> | TARCE original | B 3 | 0,32 | 0,61 |
| 4 | <i>destructivo</i> | TARCE original | B 14 | 0,21 | 0,26 |
| 5 | <i>cas</i> | TARCE original | A 14 | 0,35 | 0,44 |
| 6 | <i>raro</i> | Test de vocabulaire | B 6 | 0,21 | 0,50 |
| 7 | <i>curiosité</i> | TARCE original | E 3 | 0,09 | 0,15 |
| 8 | <i>probabilité</i> | TARCE modifié | E 7 | 0,18 | 0,32 |
| 9 | <i>posibilidad</i> | Test de vocabulaire | B 3 | 0,53 | 0,76 |
| 10 | <i>perfection</i> | TARCE modifié | E 4 | 0,00 | 0,00 |
| 11 | <i>animación</i> | TARCE original | B 12 | 0,47 | 0,74 |
| 12 | <i>justifier</i> | TARCE original | A 8 | 0,76 | 0,79 |
| 13 | <i>adoptar</i> | TARCE original | B 5 | 0,26 | 0,56 |
| 14 | <i>informado</i> | TARCE original | B 13 | 0,29 | 0,47 |
| 15 | <i>avancé</i> | TARCE original | A 12 | 0,09 | 0,09 |
| 16 | <i>tenté</i> | Test de vocabulaire | A 7 | 0,03 | 0,15 |
| 17 | <i>limitées</i> | TARCE original | A 13 | 0,03 | 0,03 |
| 18 | <i>stimulent</i> | TARCE original | A 6 | 0,00 | 0,03 |
| 19 | <i>publiera</i> | TARCE original | A 7 | 0,03 | 0,15 |
| 20 | <i>évitera</i> | Test de vocabulaire | A 3 | 0,21 | 0,38 |
| 21 | <i>discutons</i> | TARCE original | A 10 | 0,15 | 0,26 |
| 22 | <i>imaginait</i> | TARCE original | A 11 | 0,00 | 0,03 |

Les numéros 1 à 6 ainsi que 9 et 11 présentent des résultats typiques obtenus pour les items de morphologie dérivationnelle, avec un taux de réussite avoisinant le 100 % pour *artista*, mot fréquent, long et ne contenant qu'une seule lettre de différence entre les deux langues, et une plus grande difficulté pour la correspondance -if / -ivo ou pour des mots plus courts comme *cas* ou *raro* (qui a en plus la spécificité d'être un congénère partiel). En ce qui concerne les items *possibilité* et *animation*, provenant de la section B, nous les avons mis pour les comparer avec des items similaires qui se trouvaient dans la section E, section qui demandait aux participants de dériver soit le nom, l'adjectif ou l'adverbe, à partir de soit le nom, l'adjectif ou l'adverbe. Globalement, la terminaison adverbiale a été bien reconnue et utilisée, surtout en correction clémente, dans les sections A, B et E, même s'il y a eu plusieurs erreurs de terminaisons, par exemple *-mant* ou *-mente*, ou encore un échec à passer à l'adjectif avant d'arriver à l'adverbe, par exemple avec *progresifment*. Ce qui nous a énormément étonné, et que nous ne pouvons d'ailleurs pas expliquer, est que les participants aient bien réussi les items en -té et -tion dans la section B, mais qu'ils aient échoué à dériver le substantif *perfection* à partir de l'adverbe *parfaitement*, ainsi que les substantifs *curiosité* (à partir de *curieux*) et, toutefois un peu mieux, *probabilité* à partir de *probable*. Ici, les participants n'ont carrément pas effectué le transfert lexical et n'ont pas reconnu le lexème congénère, les résultats en correction clémente étant pratiquement les mêmes. Ce résultat est extrêmement surprenant, surtout que ces terminaisons ont été bien pratiquées dans le traitement et que les mots en questions étaient plutôt fréquents. Nous ne pouvons donc pas expliquer ici pourquoi les participants n'ont pas utilisé une stratégie de transfert lexical, sauf peut-être par le fait que la tâche en E était plus complexe que celle en B. Chamot (1990, p. 53) confirme la possibilité de cette dernière explication : « *Learner will avoid new strategies with tasks that are too difficult ou too easy* ». Par ailleurs, d'autres mots que ceux contenus dans le tableau 5.2 ont présenté un cas particulier : le mot *peine* (Test de vocabulaire, A 2) a été source d'erreurs à cause du mot *peine* en espagnol, qui veut dire *peigne* en français (beau cas de faux ami que nous n'avions pas détecté!). Le mot *analysé* a été inclus dans les deux versions des TARCEs, et on aurait dû trouver un mot en espagnol à la place du verbe *documentons* (Test de vocabulaire, B 8), ce qui s'est toutefois arrangé, les participants ayant manifestement présumé qu'il s'agissait du mot *documentos* (*documents*). Finalement, le mot *force* (Test de vocabulaire, partie 3, numéro 8) a été mélangé, et c'est un peu compréhensible,

avec le mot *forme* dans la phrase « Les athlètes ont besoin de beaucoup de *force* physique et mentale... » Par ailleurs, l'hésitation de plusieurs participants à transférer le mot *raro* pour *rare* illustre selon nous l'importance de la sémantique dans le transfert, dont nous avons fait état dans notre cadre conceptuel. En effet, ces deux termes ne sont que très partiellement congénères, le sens *core* du mot en espagnol équivalant à *bizarre* en français et non à *peu commun* ou *peu fréquent*.

Le morphème -s du pluriel rattaché à des noms ou des adjectifs n'est pas représenté dans notre étude. Il est en effet présent seulement comme terminaison verbale des participes passés. Certains participes passés ont été assez bien reconnus et utilisés, surtout en correction clémentine et, il semble, pour les mots plus longs et fréquents. L'ajout des marques du féminin et du pluriel a été complètement manqué (coirrection stricte), mais nous ne pouvons pas séparer les deux puisque nous n'avons pas d'item verbal présentant uniquement le féminin ou uniquement le pluriel. En prétendant que le morphème -s du pluriel était facilement transféré, Andersen (1983) parlait sûrement au pluriel des noms, seule possibilité en anglais. Si on se réfère à une analyse contrastive de base (voir sections 2.1.5 et 2.7.3), on peut facilement considérer comme normal que le morphème -s, rattaché à un participe passé, cause des difficultés aux hispanophones, puisque ceux-ci n'accordent pas leurs participes passés utilisés avec un auxiliaire (du moins à la voix active).

Les verbes du premier groupe à l'infinitif sont très majoritairement reconnus et utilisés, la plupart du temps avec précision. La situation est moins rose lorsqu'il s'agit de verbes conjugués. Pour ce qui est de la terminaison *-ent* du présent de l'indicatif, elle a été complètement manquée aussi; celle du *-ons* a été un peu mieux réussie. Ces résultats sont un peu surprenants étant donné que plusieurs des participants avaient déjà étudié les terminaisons du présent de l'indicatif. La terminaison *-ra* du futur a été mieux reconnue, probablement parce qu'elle était donnée en exemple et que son correspondant espagnol est hautement similaire, bien que le verbe *publier*, moins fréquent et contenant plus d'un changement orthographique, n'ait pas obtenu un taux de réussite très élevé. L'imparfait, il va sans dire, a été complètement raté. Une des raisons pouvant expliquer les résultats dans les items de verbes conjugués est peut-être que plusieurs exercices de pratique de la morphologie verbale

ont été coupés au moment de l'expérimentation et que les participants ont eu peu de temps pour apprendre à utiliser leur « Guide des verbes français ». Ces exercices étaient d'ailleurs très difficiles pour les participants moins compétents. Les plus haut taux de réussite en morphologie dérivationnelle qu'en morphologie flexionnelle sont intéressants et mériteraient davantage de recherche pour plusieurs raisons. D'abord, on peut vouloir s'intéresser à mieux déterminer quels aspects sont acquis plus facilement et quels aspects posent problème, entre la morphologie flexionnelle et dérivationnelle et à l'intérieur même de celles-ci, en plus d'examiner les caractéristiques des mots qui créent cette variation dans l'acquisition, par exemple la longueur du mot, le degré de similarité sémantique (nombre de sens en commun), la fréquence du mot dans les langues et le nombre de différences orthographiques (à ce sujet, voir section 2.5.3). En effet, comme on peut l'observer au tableau 5.2, il y a des différences dans l'apprentissage d'aspects apparemment similaires. Par exemple l'item *típico* (correspondance *-ico/-ique*) a connu un apprentissage plus élevé que *destrutivo* (*-ivo/-if*). Parmi les items de morphologie flexionnelle, on note que l'apprentissage pour *justificar*, dans la section A, est moindre que celui pour les items *adoptar* et *informado*, items de la section B (production), peut-être parce que ce mot est moins fréquent que les deux autres. Pour le faible taux de succès au mot *avancé*, nous croyons qu'il est dû au fait que le mot est un congénère très partiel et au changement *c/z*, qui en aurait peut-être empêché la reconnaissance. Quant à *tenté*, le mot est plus court, moins fréquent et aussi congénère partiel.

On peut penser que les auteurs (Andersen, 1983; Ellis, 1994; Odlin, 1990) affirmant que le transfert opère en conjonction avec d'autres facteurs développementaux détiennent une partie de la vérité, certains participants n'étant évidemment pas prêt à acquérir plusieurs éléments de morphologie flexionnelle. Par ailleurs, une question intéressante consisterait à comparer ces résultats avec ceux d'apprenants d'autres cultures, les apprenants hispanophones n'étant pas réputés pour être « forts en grammaire ». De plus, il faut se rappeler que ces lacunes dans la précision n'ont pas, dans bien des cas, empêché le lexème congénère d'être reconnu ou, dans une proportion moindre, utilisé. Finalement, nous sommes consciente que les commentaires et observations contenus dans cet appendice demeurent qualitatifs et exploratoires, et ne peuvent être pris pour des conclusions de recherche ni généralisés à quoi que ce soit.

RÉFÉRENCES

- Adjémian, Christian. 1983. « The Transferability of Lexical Properties ». In *Language Transfer in Language Learning*, S. Gass et L. Selinker (éds), p. 250-268. Rowley, MA : Newbury House Publishers.
- Alderson, J. Charles. 1994. « Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? » In *Reading in a Foreign Language*, J. Charles Alderson et A. H. Urquhart, p. 1-27. London : Longman.
- Andersen, Roger, W. 1983. « Transfer to Somewhere ». In *Language Transfer in Language Learning*, S. Gass et L. Selinker (éds), p. 177-204. Rowley, MA : Newbury House Publishers.
- Ard, Josh et Taco Homburg. 1994. « Verification of Language Transfer ». In *Language Transfer in Language Learning*, S. Gass et L. Selinker (éds), p. 47-70. Amsterdam : John Benjamins B.V.
- Banta, Frank G. 1981. « Teaching German Vocabulary: the Use of English Cognates and Common Loan Words ». *Modern Language Journal*, n° 65 (Summer 1981), p. 129-136.
- Billiez, Jacqueline. 1996. « Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées ». In *Comprendre les langues voisines*, L. Dabène et C. Degache (coord.), *Études de linguistique appliquée*, n° 104, p. 401-410.
- Blachowicz, Camille L. Z. et Peter Fisher. 2001. « Vocabulary Instruction ». In *Handbook of Reading Research*, p. 503-523.
- Blanche-Benveniste, Claire et André Valli. 1997. « Une grammaire pour lire en quatre Langues ». In Blanche-Benveniste, C. et A. Valli (éds.), *Le français dans le monde*, Janvier 1997, p. 146-159.
- Bouthat, Chantal. 1993. « Guide de présentation des mémoires et thèses. » Montréal : UQAM, Décanat des études avancées et de la recherche.
- Bull, Susan. 1995. « Handling Native and Non-Native Language Transfer in CALL : Theory and Practice ». *Language Teaching and Language Learning in Higher Education : Issues and Perspectives*, in association with the Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT), London : R. Wakely, A. Barker, D. Frier, P. Graves et Y. Suleiman (éds), p. 97-108.

- Byron, S. et M.G. Kenward. 1989. « Design and analysis of cross-over trials ». New-York : Chapman & Hall.
- Caddéo, Sandrine et Eulàlia Vilaginés Serra. 1997. « Observation de quelques mécanismes d'apprentissage ». In *Le français dans le monde*, C. Blanche-Benveniste et A. Valli (éds), Janvier 1997, p. 116-128.
- Capelle, Janine. 1971. « Le comparatisme dans l'élaboration d'une méthode de français. » In *Comparaison des langues, Le français dans le monde*, F. Debyser (éd.), n° 81, juin 1971, p. 71-75.
- Carrasco, Encarnación et Monica Masperi. 2004. « L'analyse contrastive au service de la didactique des langues romanes : propositions autour de l'axe lexico-sémantique. » In *Langues et contacts des langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, représentation et gestion*, H. Boyer (éd.), p. 131-148. Paris : L'Hertman.
- Carrasco Perea, Encarnación. 1996. « Pour une optimisation des liens de parenté à l'intérieur du triangle français-catalan-espagnol dans une approche didactique de la compréhension écrite de catalan ». In *Comprendre les langues voisines, Études de linguistique appliquée*, L. Dabène et C. Degache (coord.), n° 104, p. 503-512.
- Carroll, Suzan E. 1992. « On cognates ». *Second Language Research*, vol. 8, n° 2, p. 93-119.
- Castellotti, Véronique. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Didactique des langues étrangères, Coll. « Didactique des langues étrangères », Paris : CLE INTERNATIONAL, 124 p.
- Chamot, Anna Uhl. 2005. « Language learning strategy instruction: Current issues and research. » *Annual review of applied Linguistics*, vol. 25, p. 112-130.
- Chamot, Anna Uhl. 2004. « Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. » *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 1, n° 1, p. 14-26.
- Clerc, Monique. 1999. « La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophones : analyse d'erreurs et conséquences méthodologiques. » *Les Langues Modernes*, n° 2, p. 48-58.
- Cobb, Tom et Marlise Horst. 2003. « Is There Room for an Academic Word List in French? » In *Vocabulary in Second Language*, P. Bogaards et B. Laufer (éds.), p. 15-38, Amsterdam : John Benjamins.
- Cohen, Andrew D., Rebecca L. Oxford et Julie C. Chi. 2001. « Learning Style Survey: Assessing Your Own Learning Styles. » Obtenu en février 2005 de <http://www.carla.umn.edu/about/profiles/Cohen.html>

- Cohen, Andrew D. 2003. « The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? » *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, n° 41, p. 279-281.
- Corder, S. Pit. 1994. « A Role For The Mother Tongue ». In *Language Transfer in Language Learning*, S. Gass et L. Selinker (éds), p. 18-31. Amsterdam : John Benjamins B.V.
- Cornaire, Claudette. 1991. *La lecture en didactique des langues*. Coll. « Le Point sur... ». Montréal : Les Éditions du CEC inc., 127 p.
- Cyr, Paul. 1996. *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Coll. « Le Point sur... », Montréal : Les Éditions du CEC inc., 182 p.
- Dabène, Louise. 1996a. « Présentation ». In *Comprendre les langues voisines*, L. Dabène et C. Degache (coord.), *Études de linguistique appliquée*, n° 104, p. 389-391.
- Dabène, Louise. 1996b. « Pour une contrastivité "revisitée" ». In *Comprendre les langues voisines*, L. Dabène et C. Degache (coord.), *Études de linguistique appliquée*, n° 104, p. 393-400.
- Dabène, Louise 1995. « Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires? » *Études de linguistique appliquée*, n° 98, p. 103-112.
- Dabène, Louise. 1984. « Langues voisines...langues faciles! ». In *La latinité aujourd'hui, Les Amis de Sèvres*, n° 1, p. 27-29.
- Debaisieux, Jeanne-Marie et André Valli. 2003. « Lectures en langues romanes. » *LeFrançais dans le monde Recherches et applications*, Numéro spécial, juillet 2003, p. 143-153.
- DeCapua, Andrea et Ann C. Wintergerst. 2005. « Assessing and validating a learning styles instrument ». *System*, n° 33, p. 1-16.
- Degache, Christian et Monica Masperi. « La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes ». In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, J. Billiez (éd.), p. 361-375. Grenoble : CDL-LIDILEM.
- Doughty, Catherine et Jessica Williams. 1998. « Pedagogical choices in focus on form. » In *Focus on form in classroom second language acquisition*, p.197-261. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ellis, Rod. 1994. « Language transfer ». Chap. in *The Study of Second Language Acquisition*, p. 299-345. Oxford : Oxford University Press.

- Feldman, Laurie Beth. 1991. « The contribution of morphology to word recognition. » *Psychological Research*, vol. 53, p. 33-41.
- Feldman, Ute et Brigitte Stemmer. 1987. « Thin_____ aloud a_____ retrospective da_____ in C-te_____ taking : diffe_____ languages – diffe_____ learners – sa_____ approaches? » In *Introspection in second language research*, C. Faerch et G. Kasper (éds), p. 251-267. Clevedon (U.K.) : Multilingual Matters.
- Frauenfelder, Uli et Rémy Porquier. 1979. « Les voies d'apprentissage en langue étrangère ». *Working Papers on Bilingualism*, n° 17, p. 37-64.
- Furlong, Áine et David Singleton. 1998. « L'approche communicative et 'l'éveil au langage': des frères ennemis? Quelques apports apportés par une expérience de l'enseignement précoce du Français Langue Étrangère ». In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, J. Billiez (éd.), p. 285-290). Grenoble : CDL-LIDILEM.
- Garisson, David. 1990. « Inductive Strategies for Teaching Spanish-English Cognates ». *Hispania*, vol. 73, n° 2, p. 508-512.
- Germain, Claude. 1993a. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Coll. « Didactique des langues étrangères ». Paris : CLE international, 351 p.
- Germain, Claude. 1993b. *L'approche communicative en didactique des langues*. Coll. « Le Point sur... ». Montréal : Les Éditions du CEC inc., 129 p.
- Germain, Claude et Joan Netten. 2004. « La précision et l'aisance en FLE : définitions, types et implications pédagogiques ». *Marges Linguistiques*, Juillet 2004, Saint-Chamas (France) : M.L.M.S Editeur. Obtenu sur www.marges-linguistiques.com en juin 2005.
- Giacobbe, Jorge. 1990. « Le recours à la langue première Une approche cognitive ». In *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, D. Gaonac'h (éd.), p. 115-123. Paris : Didier Hatier.
- Giacobbe, Jorge. 1986. « L'acquisition du lexique en français par des adultes hispanophones ». *Langage*, n° 84, p. 65-78.
- Goodfellow, R., Jones, G. et M.-N Lamy. 2002. « Assessing learners' writing using Lexical Frequency Profile ». *ReCALL*, n° 14, p. 129-142.
- Granger, Sylviane. 1996. « Romance words in English : From history to pedagogy ». In *KVHAA Konferenser 36*, Stockholm, p. 105-121.
- Granger, Sylviane. 1993. « Cognates: an aid or a barrier to successful L2 vocabulary development? » *ITL Review of Applied Linguistics*, n° 99-100, p. 43-56.

- Groot (de), Annette M. B. et Rineke Keijzer. 2000. « What Is Hard to learn Is Easy to Forget : the Roles of Word Concreteness, Cognate Status, and Word Frequency in Foreign-Language Vocabulary Learning and Forgetting. » *Language Learning*, n° 50, p. 1-56.
- Hall, Christopher J. 2002. « The automatic cognate form assumption: Evidence for the parasitic model of vocabulary development. » *International Review of Applied Linguistics*, n° 40, p. 69-87.
- Hancin-Bhatt, Barbara et William Nagy. 1994. « Lexical transfer and morphological development ». *Applied Psycholinguistics*, vol. 15, n° 3, p. 289-310.
- Huot, Diane et Richard Schmidt. 1996. Conscience et réflexion métalinguistique : quelques points de rencontre. *AILE*, n° 8, p. 89-127.
- Horsella, María et Gerda Sindermann. 1983. « The transfer of Cognate Lexis: In search of facilitating factors in EST ». *English for Specific Purpose* (Oregon State University), n° 79, p. 8-16.
- Irujo, Suzanne. 1986. « Don't Put Your Leg in Your Mouth : Transfer in the Acquisition of Idioms in a Second Language ». *TESOL Quarterly*, vol. 20, n° 2, juin 1986, p. 287-304.
- James, Carl. 1996. « A Cross-linguistic Approach to Language Awareness ». *Language Awareness*, vol. 5, n° 3&4, p. 138-148.
- James, Carl. 1980. « Pedagogical Exploitation of Contrastive Analysis ». Ch. in *Contrastive Analysis*, p. 141-165. London et New-York : Longman.
- Jiménez, Robert T., Georgia Earnest García et P. David Pearson. 1996. « The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. » *Reading Research Quarterly*, vol. 31, n° 1, p. 90-112.
- Jones, G. 2001. « Compiling French word frequency list for the VAT: a feasibility study ». [On-line] Working paper. [disponible à http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/cgi-bin/F_webfreqs/glynn_jones.html]
- Jordens, Peter. (1979). « Contrastivité et transfert ». *Études de linguistique appliquée*, n° 33, p. 94-101.
- Jordens, Peter et Eric Kellerman. 1978. « Investigations into the "Transfer Strategy" in Second Language Learning ». In *Actes du 5^e Congrès de linguistique appliquée, CIRP* (août 1978), p. 195-215, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Kellerman, Eric. 1995. « Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere? ». *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 15, p. 125-150.

- Kellerman, Eric. 1979. « Transfer and non-transfer: Where we are now ». *Studies in Second Language Acquisition*, n° 2, p. 37-58.
- Kupferberg, Irit. 1999. « The Cognitive Turn of Contrastive Analysis: Empirical Evidence ». *Language Awareness*, vol. 8, n° 3&4, p. 210-222.
- Kuszmidler, Barbara. 2000. « Approche contrastive et didactique des langues : l'exemple du futur en polonais et en français. » *Les langues modernes*, n° 4, p. 61-73.
- LeBlanc, Raymond et Hubert Séguin. 1995. « Les congénères homographes et parographes anglais-français ». In *Vingt-cinq ans d'enseignement des langues secondes à l'Université d'Ottawa*, R. Courchène et al. (éds), p. 69-91.
- Lefrançois, Pascale. 2001. « Le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde. » *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol 58, n° 2, p. 223-245.
- Léger, Marie-France. 2003. « Plus d'immigrants latino-américains pour renforcer le fait français ». *La Presse* (Montréal), 18 janvier.
- Lightbown, Patsy. 2000. « Anniversary Article. Classroom SLA Research and Second Language Teaching. » *Applied linguistics*, vol. 21, n° 4, p. 431-462.
- Lightbown, Patsy et Nina Spada. 2000. *How Languages are Learned*. Oxford : Oxford University Press, 192 p.
- Lightbown, Patsy M. et Gary Libben. 1984. « The Recognition and Use of Cognates by L2 Learners ». In *Second Languages : A Cross-Linguistic Perspective*, R. W Andersen (éd.), p. 393-417, Massachusetts : Newbury House.
- Lopez Alonso, Covadonga et Arlette Séré. 1998. « L'illusion de la forme du mot : opacité et transparence. » In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, J. Billiez (éd.), p. 377-382. Grenoble : CDL-LIDILEM.
- MacIntyre, Peter D. « Towards a Social Psychological Model of Strategy Use. » *Foreign Language Annals*, vol. 27, n° 2, 1994, p. 185-194.
- Masperi, Monica. 1996. « Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants ». In *Comprendre les langues voisines, Études de linguistique appliquée*, L. Dabène et C. Degache (coord.), n° 104, p. 491-499.
- McLaughlin, Barry. 1987. *Theories of second language learning*. London : Edward Arnold Publishers, 184 p.
- Meisel, Jurgen M. 1983. « Transfer as a second-Language Strategy ». *Language and Communication*, vol. 3, n° 1, p. 11-46.

- Moore, Danièle. 1998. « 'C'est tout du chinois Quentin' Approches de la distance et mises en proximité chez des enfants éveillés aux langues ». In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, J. Billiez (éd.), p. 309-322. Grenoble : CDL-LIDILEM.
- Moss, Gillian. 1992. « Cognate Recognition: Its Importance in the Teaching of ESP Reading Courses to Spanish Speakers ». *English for Specific Purposes*, vol. 11, p. 141-158.
- Mitchell, Rosamond et Florence Myles. 1998. *Second Language Learning Theories*. London : Arnold Publishers et New York : Oxford University press, p. 72-98.
- Nagy, William E., Georgia E. García, Aydin Y. Durgunoglu et Barbara Hancin-Bhatt. 1993. « Spanish-English Bilingual Students' Use of Cognates in English Reading ». *Journal of Reading Behavior*, vol. 25, n° 3, p. 241-259.
- Neveu, Frank. 2000. *Lexique des notions linguistiques*. Paris : Editions Nathan, 128 p.
- Norris, John M., & Lourdes Ortega. 2000. « Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis ». *Language Learning*, n° 50, p. 417-528.
- Odlin, Terence. 2005. « Crosslinguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts? ». *Annual Review of Applied Linguistics (2005)*, n° 25, p. 3-25.
- Odlin, Terence. 1996. « On the Recognition of Transfer Errors ». In *Cross Linguistic Approaches to Language Awareness - Special Issue of Language Awareness*, vol. 5, n° 3 & 4, p. 166-178.
- Odlin, Terence. 1989. *Language Transfer Cross-linguistic influence in language learning*. Coll. « Applied Linguistics », Cambridge : Cambridge University Press, 210 p.
- O'Malley, J. Michael, Anna Uhl Chamot, Gloria Stewner-Manzanares, Lisa Küper et Rocco P. Russo. 1985. « Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. » *Language Learning*, n° 35, p. 21-46.
- O'Malley, J. Michael et Anna Uhl Chamot. 1990. *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Coll. « Applied Linguistics », Cambridge : Cambridge University Press. 260 p.
- Osburne, Andrea G. et Sylvia S. Mulling. 2001. « Use of morphological analysis by Spanish ESOL learners ». *International Review of Applied Linguistics*, n° 39, p. 153-159.
- Overstreet, Mark H. 1998. « Text enhancement and content familiarity: The focus of learner attention. » *Spanish Applied Linguistics*, n° 2, p. 229-258.

- Oxford, Rebecca L. 1990. *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*. New-York : Newbury House Publishers, 342 p.
- Oxford, Rebecca. 2003a. « Language learning styles and strategies: An overview ». *GALA*, 25 p.
- Oxford, Rebecca. 2003b. « Language learning styles and strategies: Concepts and Relationships ». *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, n° 41, p. 271-278.
- Pietro (de), Jean-François. 1998. « 'Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école?... ' ». In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, J. Billiez (éd.), p. 323-334. Grenoble : CDL-LIDILEM.
- Porter, D. 1976. « Modified Cloze Procedure: A More Valid Reading Comprehension Test ». *English Language Teaching Journal*, vol. 30, p. 151-155.
- Programme « *Français Langue Seconde* ». 1994. Ministère de l'éducation du Québec, Direction de la formation générale des adultes.
- Py, Bernard. 1984. « L'analyse contrastive: Histoire et situation actuelle ». *Le français dans le monde*, n° 185, p. 32-37.
- Ringbom, Hakan. 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon & Philadelphia : Multilingual Matters.
- ROBERT ET COLLINS (LE) « les pratiques », 1995. Dictionnaire français-espagnol.
- Robert, Jean-Michel. 1998. « Towards a Teaching of French to English-speaking Learners by Cognate Comprehension ». *I.T.L Review of Applied Linguistics*, n° 121-122, p. 39-50.
- Rojas, Colette. 1971. « L'analyse ds fautes ». In *Comparaison des langues*, F. Debyser (éd.), *Le français dans le monde*, n° 81, juin 1971, p. 58-63.
- Roos, Eckhard. 1991. « L'apport de l'analyse contrastive ». *Le français dans le monde*, n° 238, p. 44-52.
- Rubin, Joan et Irene Thompson. 1982. *How to be a More Successful Language Learner*. Boston : Heinle & Heinle Publishers Inc., 109 p.
- Roy, Francesca. 2003. « Le transfert langagier. » Travail de maîtrise effectué dans le cadre du cours Didactique des langues secondes, Université du Québec à Montréal. 25 p.
- Simard, Daphnée et Winnie Wong. 2004. « Language awareness and its multiple possibilities for the L2 classroom. » *Foreign Language Annals*, n° 37, p. 96-110.

- Simone, Raffaele. 1997. « Langues romanes de toute l'Europe, unissez-vous! » *Le français dans le monde*, Janvier 1997, p. 25-32.
- Sheen, Ronald. 1996. « The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching and learning a foreign language. » *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol 34, n° 3, p. 182-197.
- Swan, Michael. 1997. « The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use ». In *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt et M. McCarthy (éds), p. 156-180, Cambridge : Cambridge University Press.
- Theophanous, Olga. 2000. « Identification des congénères : Quels facteurs sont en jeu? Un état de la question ». *Journal ITL (Institut voor Toegepaste Linguistik)*, n° 131-132, p. 85-105.
- Trask, Robert L. 1999. *Key Concepts in Language and Linguistics*. London (UK) : Routledge, 378 p.
- Tréville, Marie-Claude. 1996. « Lexical Learning and Reading in L2 at the Beginner Level : The Advantage of Cognates ». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 53, n° 1, p. 173-190.
- Tréville, Marie-Claude. 1993. *Rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire réceptif*. Québec : CIRAL (Centre international de recherche en aménagement linguistique), 230 p.
- Trévisse, Anne. 1996. « Contrastive Metalinguistic Representations: the Case of 'Very French' Learners of English. » In *Cross Linguistic Approaches to Language Awareness – Special Issue of Language Awareness*, vol. 5, n° 3&4, p. 189-195.
- Trévisse, Anne. 1994. « Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique. *VALS / ASLA Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 59, p. 171-190.
- Véronique, Daniel. 1990. « À la rencontre de l'autre langue : réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». *Le Français dans le monde Recherches et applications*, numéro spécial août-sept. 1990, p. 17-24.