

Comparer pour mieux comprendre : Perception d'étudiants et d'enseignants d'une
approche interlangagière en langue seconde

Caroline Dault

Mémoire
présenté
au
Département d'Éducation

comme exigence partielle au grade de
maîtrise ès Arts (Linguistique appliquée)
Université Concordia
Montréal, Québec, Canada

Janvier 2017

© Caroline Dault, 2017

CONCORDIA UNIVERSITY

School of Graduate Studies

This is to certify that the thesis prepared

By: Caroline Dault

Entitled: Comparer pour mieux comprendre : Perception d'étudiants et d'enseignants d'une approche interlangagière en langue seconde

and submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of

Master of Arts (Applied Linguistics)

complies with the regulations of the University and meets the accepted standards with respect to originality and quality.

Signed by the final examining committee:

D. Pesco Chair

S. Kennedy Examiner

J. White Examiner

L. Collins Supervisor

Approved by _____
Chair of Department or Graduate Program Director

Dean of Faculty

Date December 7, 2016

RÉSUMÉ

Comparer pour mieux comprendre : Perception d'étudiants et d'enseignants d'une approche interlangagière en langue seconde

Caroline Dault

Une approche pédagogique en langue seconde (L2) incluant des références aux langues connues des étudiants pourrait comporter de nombreux avantages cognitifs, pédagogiques et socioaffectifs. Toutefois, en classe de L2 multilingue, l'utilisation du répertoire langagier (RL) des étudiants a peu été explorée. Cette recherche étudie donc la faisabilité de l'approche interlangagière *Comparons nos langues* (Auger, 2005) auprès d'immigrants adultes dans un contexte multilingue. Les questions de recherche explorent les attitudes des étudiants et des enseignantes lors des activités, leur perception de la valeur du RL, et la variation dans les réactions en fonction du niveau (débutant ou intermédiaire) des étudiants.

Deux enseignantes de français L2 ont développé et enseigné quatre activités interlangagières suivant l'approche, qui ont fait l'objet d'une captation vidéo et d'une analyse. Les réactions des participants ont été recueillies au moyen de rétroactions écrites, d'entrevues de groupe avec les étudiants et d'entrevues individuelles avec les enseignantes. Les résultats révèlent des réactions généralement positives, dont témoignent le niveau d'engagement des participants et leurs commentaires appréciatifs sur l'approche, ainsi que l'appréciation des étudiants de la reconnaissance de leur identité linguistique. Une analyse Chi² démontre qu'il n'y a pas de différence significative entre les rétroactions écrites par niveau. Toutefois, les entrevues de groupe révèlent que l'approche était mieux reçue lorsqu'elle ciblait l'enseignement de nouveaux points de langue. L'étude démontre l'intérêt des participants pour une approche interlangagière et son potentiel pour améliorer l'expérience d'apprentissage d'une L2 chez des adultes immigrants.

ABSTRACT

Comparer pour mieux comprendre : Perception d'étudiants et d'enseignants d'une approche interlangagière en langue seconde

Caroline Dault

A second language (L2) teaching approach that includes references to the students' known languages could have cognitive, pedagogical and socioaffective benefits. However, in multilingual L2 classes, the use of the students' linguistic repertory is understudied. We examined the feasibility of *Lets' compare our languages* (Auger, 2005) a crosslinguistic (CL) approach with immigrant adult learners of French L2 in multilingual classrooms. Research questions addressed students' and teachers' attitudes towards the approach during the activities, their perceptions of the value of the activities, and whether perceptions varied as a function of students' proficiency (beginner or intermediate) in the L2.

Two French L2 teachers created and taught CL activities for 4 language items in their curriculum following the approach. Activities were video-recorded and analyzed. Participants' perceptions were measured through feedback logs, interviews with focus groups for students and individual interviews for teachers. The analyses revealed a generally positive perception of the value of the activities, as witnessed in the level of engagement during the activities, the ratings of the usefulness of a CL approach, and the interview comments. A Chi² analysis showed that there were no significant differences between levels in the written feedback. However, the focus group interviews revealed that the approach was better received when focused on new language items. The study demonstrates the students' and teachers' interest in a CL approach and its potential to enhance the language learning experience of adult immigrants.

REMERCIEMENTS

J'aimerais avant tout remercier ma directrice de recherche, Laura Collins. Ses judicieux conseils m'ont permis de traverser le processus de questionnement, de recherche et d'écriture de mon mémoire de maîtrise avec la sensation d'avoir un ancrage solide et la capacité de mener à bien ce projet. Cet accompagnement m'a permis de constater non seulement la vastitude de ses connaissances dans le domaine de l'acquisition des langues, qui ont ajouté une valeur indéniable à la qualité de ma recherche, mais aussi ses compétences en tant que pédagogue et superviseure. Un merci tout spécial pour sa patience et sa compréhension de mon statut combiné de jeune maman et étudiante.

Je tiens également à remercier les membres de mon comité, Joanna White et Sarita Kennedy, pour le temps qu'elles ont consacré à mon mémoire, pour leurs suggestions et pour leurs encouragements. Merci aussi à Christine Busque, fidèle compagne de classe, pour l'aide qu'elle m'a apportée.

Ce projet n'aurait pas été possible sans la collaboration des enseignants et enseignantes qui ont bien voulu m'accueillir dans leur classe lors de mon projet-pilote, et des deux formidables enseignantes qui ont accepté de se lancer à l'eau et d'expérimenter une nouvelle approche pédagogique. Merci également aux étudiants et aux étudiantes ayant bien voulu participer au projet.

Merci, finalement, à mon amoureux, Lucas, de ne m'avoir jamais permis de douter de moi-même, de m'avoir encouragée et de m'avoir soutenue moralement, émotivement et financièrement pendant ma maîtrise. Merci également à mes enfants : Norah, pour avoir compris que les moments passés devant mon ordinateur étaient essentiels malgré mon désir d'être avec elle, et Lorenzo, pour avoir permis à ce bébé-ci de naître avant de se pointer le bout du nez !

CONTRIBUTION DES AUTEURS

En tant que première auteure de ce manuscrit, Caroline Dault a été responsable du choix de l'approche interlangagière, de l'élaboration du processus expérimental et de l'ensemble des étapes d'expérimentation et d'analyse des résultats. Laura Collins a contribué par sa supervision du début à la fin du processus de recherche, son assistance lors de l'analyse des résultats et ses conseils dans l'écriture du manuscrit.

Table des matières

Liste des tableaux	ix
Liste des abréviations.....	x
Chapitre 1.....	1
<i>Revue de la littérature</i>	3
Historique	3
Pourquoi utiliser le RL en salle de classe ?	5
Facteurs cognitifs	5
Facteurs socioaffectifs	7
Facteurs pédagogiques	8
En résumé	9
Comment le RL des étudiants peut-il être utilisé ?	9
Approches bilingues	10
Emploi de la traduction	11
Comparaisons interlangagières	13
Jumelage des étudiants	18
Approches multilingues	19
Utilisation de la langue de la minorité dans une classe de contenu	20
Éveil aux langues	21
Utilisation du RL en classe de L2	22
En résumé	26
Quels sont les effets de l'utilisation du RL des étudiants ?	27
Effets reliés à l'apprentissage d'une L2	27
Effets reliés à la perception de l'utilisation du RL en classe	29
Perceptions d'étudiants	30
Perceptions d'enseignants	33
En résumé	36
<i>L'utilisation du RL en classe auprès d'adultes immigrants : un projet-pilote</i>	36
<i>Résumé général et questions de recherche</i>	39
<i>Structure du mémoire</i>	40
Chapitre 2.....	41
<i>Revue de la littérature</i>	42
Utilisation du RL en classe de L2	42
Perception des étudiants et des enseignants de la valeur du RL	46
<i>L'étude</i>	49
Questions de recherche	49
<i>Méthodologie</i>	49
Contexte d'expérimentation	49
Participants	50
Déroulement de la recherche	51
<i>Analyse</i>	54
<i>Résultats</i>	56
QR1 : Réactions des étudiants à l'approche interlangagière	56
Attitude pendant les activités	57
Perception de la valeur des activités	59
QR2 : Réactions des enseignantes à l'approche interlangagière	60
Attitude pendant la planification et l'enseignement des activités	60
Perception de la valeur des activités	61

QR3 : Variation des réactions des étudiants et des enseignantes en fonction du niveau des étudiants.	62
.....	
<i>Discussion</i>	65
<i>Conclusion</i>	69
Chapitre 3	71
<i>Retour sur les résultats</i>	71
Nature des activités.	71
Intégration des langues des étudiants.	73
<i>Prochaines étapes de la recherche</i>	74
Regards sur l'acquisition	74
Regards sur la valorisation identitaire.	77
Outils à développer.....	80
<i>Conclusion</i>	82
Références bibliographiques	83
ANNEXE A	94
ANNEXE B	97
ANNEXE C	99
ANNEXE D	100
ANNEXE E	103
ANNEXE F	105
ANNEXE G	107
ANNEXE H	110

Liste des tableaux

Tableau 1 : Étapes de la recherche et moyens de collecte de données.....	51
Tableau 2 : Points de langue choisis pour les activités	52
Tableau 3 : Questions de recherche et données utilisées pour y répondre	56
Tableau 4 : Réflexions métalinguistiques	58
Tableau 5 : Appréciation des activités	59

Liste des abréviations

L1 : langue maternelle

L2 : langue seconde

RL : répertoire langagier

Chapitre 1

« Pour réussir sa francisation, l'étudiant [...] s'exprime toujours en français en classe et l'utilise le plus possible. » On trouve cette phrase dans un dépliant publié par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec à l'intention des immigrants souhaitant « réussir leur francisation », c'est-à-dire apprendre le français de manière à pouvoir s'intégrer à la société québécoise. Mais est-il réellement nécessaire de laisser sa langue à la porte de l'école pour en apprendre une autre ? Les recherches (revues en détail ci-dessous) démontrent plutôt que l'inclusion du répertoire langagier (RL) des étudiants dans l'apprentissage d'une langue seconde (L2) aurait de multiples bénéfices sur les plans cognitif, pédagogique et socioaffectif, et nombreux sont les chercheurs et enseignants ayant initié des pratiques pédagogiques interlangagières dans leur enseignement d'une L2. Toutefois, la grande majorité des études sur le sujet ont été réalisées dans des contextes où les étudiants parlent tous la même langue, qui est également partagée par l'enseignant, ou encore en contexte multilingue, mais dans des classes où la L2 sert de médium à l'enseignement d'autres matières et où les activités peuvent s'étendre sur plusieurs semaines. Les résultats obtenus sont par le fait même difficilement transférables à un contexte dans lequel des étudiants adultes au profil linguistique et aux niveaux de littératie variés doivent apprendre une L2 afin de fonctionner le plus rapidement et le plus efficacement possible dans leur société d'accueil, un contexte dans lequel l'enseignant est généralement incapable de contraster de manière explicite la L2 avec la L1 de l'étudiant et d'utiliser l'alternance des langues (*code-switching*) comme stratégie d'enseignement.

Avant d'aller de l'avant, il convient d'ajuster la terminologie que nous emploierons au cours de cette recherche. Si, en français, l'appellation « langue maternelle » (L1) est l'une des plus courantes, elle n'est pas pour autant exacte. En effet, les expressions « langue maternelle », « langue native », « langue première » présupposent que la langue source — dont on se servira

pour construire les connaissances en L2 — est la première apprise, celle transmise par les parents. Or, dans un contexte où les étudiants d'une même classe sont d'origines diverses, il est probable que ces langues jouent un rôle minime dans les échanges et qu'une autre langue, partagée par les étudiants et vraisemblablement parlée par l'enseignant, prenne le dessus et joue le rôle de référence (Castellotti, 2001 ; Hall & Cook, 2012). Hall et Cook contournent ce problème en employant les termes *own-language* (propre langue), mais cela ne le règle que partiellement. En effet, en contexte d'enseignement du français L2, le projet-pilote ayant guidé cette étude (Dault & Collins, 2016) nous a permis de constater qu'une importante proportion d'étudiants parlent plus d'une langue. Nous avons donc résolu de référer à l'ensemble des langues connues par les étudiants comme le répertoire langagier (RL), tel que défini par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Quant à l'appellation « langue seconde », étant donné qu'elle fait intégralement partie de la discipline enseignée — le français L2 — nous avons choisi de la maintenir.

Notre objectif est de vérifier la faisabilité de la mise sur pied d'une pédagogie interlangagière basée sur la comparaison entre les langues connues des étudiants et inspirée de l'approche *Comparons nos langues* (Auger, 2005) dans une classe de français L2 pour adultes immigrants, et de vérifier les effets de cette méthode sur la perception des étudiants et des enseignants de la valeur du RL, ainsi que la différence entre l'utilisation de cette méthode auprès de groupes débutants et intermédiaires. Dans ce mémoire, nous expliquerons d'abord ce qui nous a amené à choisir l'approche *Comparons nos langues* par une revue de la littérature portant sur les raisons motivant le choix d'utiliser le RL des étudiants et les différentes manières possibles de le faire, puis sur ce que nous savons des attitudes des étudiants et enseignants en rapport avec la pédagogie interlangagière.

Revue de la littérature

Cette revue de la littérature est divisée en trois grandes sections. Dans la première, nous aborderons les fondements théoriques derrière le choix d'utiliser le RL en salle de classe, puis nous passerons en revue l'éventail de moyens pédagogiques qui font appel au RL ayant fait l'objet d'études. La deuxième section examinera les perceptions qu'ont les étudiants et les enseignants vis-à-vis de l'utilisation du RL des étudiants en classe. Dans la troisième section, nous ferons la revue des études citées ayant évalué, sous une forme ou une autre, les éventuels impacts d'une approche interlangagière sur l'acquisition d'une L2. Enfin, nous présenterons à la toute fin un projet-pilote nous ayant permis de confirmer l'intérêt de notre recherche, à la fois dans le milieu où elle se situera et dans la communauté scientifique.

Historique. En Amérique du Nord, l'enseignement des langues secondes a été marqué par des approches proscrivant l'utilisation du répertoire langagier des étudiants en salle de classe (Germain, 1993) dans la deuxième moitié du vingtième siècle. D'un côté, la compréhension du processus d'acquisition des langues secondes a connu une évolution marquée. Citons notamment l'apparition de l'analyse contrastive, élaborée par Lado (1957), qui vise à déceler les ressemblances et les différences entre une langue source et une L2 pour prévoir ce qui peut être transféré d'une langue à l'autre, mais surtout pour prévoir les erreurs à éviter, ce qui sous-entend une notion d'interférence : la langue source a une influence négative sur la L2. Ces analyses, basées sur les différences structurelles entre deux langues, permettent alors aux instances de guider les choix curriculaires en fonction des erreurs prévues par les différences — et la hiérarchie de ces dernières, comme on peut le voir dans Stockwell, Bowen et Martin (1965) — entre la L1 et la L2. En complément à l'analyse contrastive, survient ensuite l'analyse des erreurs (Castelloti, 2001), qui propose des inventaires d'erreurs commises lors du passage d'une langue source à une L2. L'erreur n'est alors plus considérée comme devant absolument être évitée, mais

plutôt comme l'indice d'un état transitoire entre deux langues. Sous-jacente à ces deux approches se trouve la notion de transfert (Selinker, 1969), selon laquelle la connaissance d'une langue a forcément un impact sur l'utilisation d'autres langues. Nous reviendrons à cette notion un peu plus tard.

L'apparition de la notion d'interlangue, soit la langue qui se forme chez l'étudiant et qui comporte à la fois des caractéristiques des langues déjà connues et de celle en apprentissage, élaborée par Selinker en 1972, contribue à l'acceptation que le processus d'appropriation d'une langue doit passer par les connaissances linguistiques préalables. En effet, non seulement le RL n'y est plus considéré comme un obstacle, mais plutôt comme une source et une référence, mais cette notion contribue de plus à l'évidence que les personnes bilingues n'atteignent pas le même niveau de compétence que les personnes unilingues (Herdina & Jessner, 2002).

D'un autre côté, dans les méthodes d'enseignement des langues secondes popularisées au cours de cette période, le recours au RL est souvent vu comme une mesure d'urgence uniquement (Butzkamm, 2003). En effet, la méthode directe (éviter total de la L2), la méthode structurale globale audiovisuelle (SGAV), la méthode audioorale et l'approche naturelle (Krashen & Terrell, 1983) considèrent toutes le RL comme un élément perturbateur qui ne peut qu'entraver l'apprentissage de la L2 (Lin, 2013). Quant à l'approche communicative, de loin la plus utilisée en Amérique du Nord depuis les années 80, notamment pour l'enseignement de l'anglais et du français L2, elle ne tolère l'utilisation du RL qu'à faible dose, afin d'éviter les blocages dans la communication ou l'apprentissage (Germain, 1993). Finalement, une analyse de manuels d'enseignement en langues secondes a permis de constater que la plupart d'entre eux ne font aucune mention du RL (Halliwell & Jones, 1991 dans Cook, 2001). Bref, si la popularité, à une certaine époque, des méthodes SGAV et audioorale s'explique par l'hypothèse de l'analyse contrastive et que l'approche naturelle était justifiée par le désir de reproduire l'apprentissage

d'une langue maternelle en L2, on sait désormais que la séparation des deux langues contrevient au processus invisible d'acquisition de la langue qui se manifeste dans le cerveau de l'étudiant et qu'il est impossible de faire abstraction du RL (Cook, 2001).

Pourquoi utiliser le RL en salle de classe ? L'enseignement majoritairement unilingue des L2 au cours des dernières décennies peut notamment être attribué à des facteurs politiques : relations de pouvoir sur les minorités linguistiques (Auerbach, 1993 ; Cummins, 2001), absence de langue commune partagée entre l'enseignant et les étudiants (Cook, 2001 ; Hall & Cook, 2012), ainsi qu'à des théories généralement acceptées, mais pour lesquelles la recherche ne fournit que très peu d'appui. On y trouve par exemple la croyance générale que la langue cible doit être enseignée sans recours à la langue maternelle et que la traduction comme stratégie d'enseignement/d'apprentissage n'a pas sa place en classe de langue (Cummins, 2007). Mais pourquoi donc utiliserait-on le RL pour enseigner une L2 ? Bien qu'il s'agisse encore d'une question sous-étudiée dans le domaine de l'acquisition des langues secondes (Levine, 2014), plusieurs pistes de réponses se dégagent d'études abordant les aspects socioaffectif, pédagogique, et cognitif de l'utilisation du RL portent à croire qu'il y aurait de nombreux avantages à faire appel aux connaissances linguistiques antérieures des étudiants au moment de leur enseigner une nouvelle langue.

Facteurs cognitifs. Du point de vue cognitif, les recherches de Bransford, Brown et Cocking (2000) démontrent qu'il existe trois grandes conditions pour un apprentissage efficace, l'une d'entre elles étant de donner la chance aux étudiants de mobiliser leurs connaissances antérieures, donc les langues déjà apprises dans le cas qui nous occupe. Dans le même ordre d'idées, Ringbom (1987) avance que l'étudiant s'appuie sur ce qu'il connaît déjà de la L2, de sa L1 et des autres langues pour construire ses nouvelles connaissances, et Butzkamm (2003) explique que comme les connaissances antérieures sont encodées dans la L1, l'apprentissage de

la L2 doit inévitablement passer par cette base. Selinker (1992) affirme que la plupart des étudiants d'une L2 ont une tendance naturelle à faire des comparaisons interlangagières entre leur L1 et les nouvelles formes langagières avec lesquelles ils entrent en contact : le fait de leur offrir une instruction interlangagière viendrait donc les soutenir dans ce processus mental. Ce postulat est soutenu par les recherches de Cummins (2007), qui suggèrent qu'un enseignement bilingue centré sur les similarités et différences entre les deux langues permet aux étudiants de développer une capacité de réflexion métalangagière améliorée. D'ailleurs, le fait de connaître une ou plusieurs langues affecte non seulement le développement de la L2, mais également celui du système multilingue général (Herdina & Jessner, 2002). Les personnes unilingues et bilingues se servent de leur cerveau différemment pour accomplir des tâches linguistiques (Hall & Cook, 2012). En effet, quand les locuteurs bi/multilingues utilisent une seule langue, les autres langues connues demeurent actives (Kroll & Bialystok, 2013) ; en contexte unilingue, les personnes bi/multilingues sont donc forcées de développer des stratégies pour inhiber la langue inutilisée (Bialystok, Craik, Green & Gollan, 2009). En contrepartie, les recherches en sciences cognitives et en psycholinguistique semblent démontrer que le bilinguisme est associé à de nombreux bénéfices dans le traitement du langage, par exemple dans des tâches demandant de sélectionner de l'information pertinente ou de résoudre des conflits (Kroll & Bialystok, 2013) : c'est ce qu'on nomme « l'avantage bilingue ». Bref, la personne multilingue n'est pas la somme de deux personnes unilingues (Cook, 1995).

Par ailleurs, comme expliqué dans Macaro (2009), les langues sont perçues, traitées et emmagasinées essentiellement de la même manière que les autres types d'informations, ce qui porte à croire que chaque personne possède un seul lexique mental contenant les différentes langues qu'elle connaît, et non plusieurs lexiques entreposés selon leur langue d'appartenance. Ces éléments lexicaux sont connectés les uns aux autres et activés lorsqu'un locuteur bilingue

traite la langue. Comme les connexions sont inévitablement plus fortes avec la L1, le fait d'ignorer la L1 au cours du processus d'apprentissage d'une L2 revient à priver l'étudiant d'une ressource essentielle. Les théories de Cummins (1980, 2007) suggèrent également que les langues connues d'une personne bi/multilingue sont interdépendantes, c'est-à-dire que même si les langues sont différentes en surface, les habiletés cognitives et académiques sous-jacentes à l'apprentissage d'une langue peuvent être transférées d'une langue à l'autre. C'est ce qu'on appelle la *compétence sous-jacente commune*.

Ensuite, nous avons mentionné plus haut que le RL a longtemps été vu comme quelque chose qui menait à un transfert négatif des connaissances : une source d'erreurs. Toutefois, des recherches démontrent qu'il peut aussi avoir une influence positive sur le développement de la L2 (Ellis & Shintani, 2014), d'abord parce que, en fonction des similarités entre les langues connues et la langue en cours d'apprentissage, il peut permettre des transferts positifs. Ringbom (2007) souligne d'ailleurs que les étudiants d'une L2 sont constamment à la recherche de similarités avec leur L1, consciemment ou inconsciemment, tandis que quelques études (ex. : Gass, 1979) ont trouvé que la L1 pouvait avoir un effet facilitant sur l'acquisition de certaines structures, de par ses similarités avec la L2. De plus, le RL peut permettre d'expliquer certaines erreurs et de mieux les comprendre.

Facteurs socioaffectifs. Du point de vue social, maintenant, l'inclusion du RL en salle de classe donne une valeur aux langues parlées par l'étudiant (Cummins, 2001), ce qui, par extension, diminue les menaces identitaires que pourrait ressentir l'étudiant forcé de s'exprimer en L2 (Auerbach, 1993). Cette valorisation sociale de la L1 joue également un rôle important dans le développement du bilinguisme (Hamers, 2005). Par ailleurs, la classe de langue étant déjà un espace social multilingue — puisque les membres du groupe utilisent quotidiennement deux langues ou plus, qu'ils alternent à des fins discursives et conversationnelles (Levine, 2014) —

l'inclusion de ces langues dans les activités d'enseignement est une reconnaissance des compétences multilingues des étudiants (Cook, 1995). Dans le cas d'étudiants adultes, cette connaissance d'autres langues est d'ailleurs soutenue par des expériences de vie et des apprentissages antérieurs, des habiletés cognitives, de la motivation et des angoisses : tenir compte de ces facteurs contribuerait à aider l'étudiant à se développer dans son entièreté et non à seulement acquérir une langue (Piccardo, 2013). De plus, l'utilisation du RL donne un plus grand pouvoir à l'étudiant et favorise une relation collaborative (plutôt que coercitive) entre étudiant et enseignant, ce qui mène à une affirmation de l'identité de l'étudiant (Cummins, 2001). En effet, l'évitement du RL ne donne pas à l'étudiant de niveau débutant la possibilité de partager ses expériences avec ses pairs. Ses connaissances antérieures sont inutilisées, et il ne peut pas réfléchir aux enjeux qui l'entourent avec la même acuité. Si cet étudiant appartient à une minorité linguistique, la dominance de la L2 le prépare à accepter son statut social inférieur (Cummins, 2001).

Facteurs pédagogiques. Du point de vue pédagogique, comme l'explique Auerbach (1993), l'évitement du RL auprès d'adultes avec différents niveaux de scolarité pourrait diminuer la motivation d'étudiants faiblement alphabétisés dans leur propre langue et souvent classés au même niveau que des étudiants scolarisés, mais de niveau débutant dans la L2. Plusieurs études rapportées dans Auerbach (1993) soutiennent que ces étudiants peu scolarisés auraient de la difficulté à suivre ce qui se passe en classe, se sentiraient démunis, avec une faible estime d'eux-mêmes et finiraient dans bien des cas par abandonner leur cours, ce qui aurait par la suite un impact négatif sur leur intégration dans la société d'accueil et sur leur capacité à se trouver un emploi. L'emploi du RL pourrait également être bénéfique puisqu'il permet l'utilisation de stratégies de communication, par exemple lors de travaux d'équipe ou pour régler un problème lexical (Ellis & Shintani, 2014). Ces stratégies de communication pourraient avoir un effet positif

sur l'acquisition de la L2, par exemple en permettant aux étudiants de maintenir le flot d'une conversation ou en leur donnant davantage de contrôle sur les ressources en L2 (Kasper & Kellerman, 1997) ainsi qu'en leur permettant de construire et tester des hypothèses en L2, ce qui est essentiel au développement de l'interlangue (Ringbom, 1992). Finalement, les recherches de style vigotskien démontrent que l'étudiant utilise la L1 dans le discours intérieur (adressé à lui-même), même lorsqu'il atteint un niveau avancé en L2 (Ushakova, 1994), et le fait que l'enseignant reconnaisse ce processus devrait être vu comme une nécessité (Ellis & Shintani, 2014). L'utilisation du RL dans les travaux d'équipe permettrait aussi aux étudiants de s'entraider dans la construction du discours, de collaborer de manière plus efficace (Anton & DiCamilla, 1998) et de faciliter le travail d'équipe soutenant l'acquisition d'une L2 (Swain & Lapkin, 2000).

En résumé. Dans cette section, nous avons démontré qu'on retrouve dans la littérature scientifique une base théorique solide quant à la pertinence d'une didactique des langues secondes ayant recours à des références interlangagières, autant du point de vue cognitif que pédagogique ou social. Mais de quelle manière pouvons-nous appliquer ces connaissances à la didactique des L2 ? C'est la question à laquelle nous répondrons dans la prochaine section.

Comment le RL des étudiants peut-il être utilisé ? Il existe de nombreux moyens pour l'enseignant de faire appel aux langues connues des étudiants en classe de L2. Plusieurs chercheurs (ex : Creese & Blackledge, 2010 ; De la Campa & Nassaji, 2009 ; Duff & Polio, 1990 ; Macaro, 2001 ; Lo, 2015 ; Nagy & Robertson, 2009 ; Polio & Duff, 1994 ; Rolin-Ianziti et Brownlie, 2002) se sont intéressés à la fréquence des références interlangagières spontanées, à leurs formes et à leurs fonctions. Ces études permettent de constater que les références interlangagières spontanées se manifestent généralement sous forme d'alternances de codes linguistiques, qu'elles ont lieu dans plusieurs contextes d'enseignement et que le choix de quand, comment et en quelle quantité faire des références interlangagières relève d'une multitude de

facteurs reliés au contexte, à la pédagogie, aux étudiants et aux enseignants (ex : Nagy & Robertson, 2009). Les références interlangagières observées dans ces études remplissent plusieurs fonctions, notamment celles de traduction, d'usages métalinguistiques et d'usages communicatifs (voir Rolin-Ianziti & Brownlie, 2002, pour le classement). Nous avons toutefois choisi de ne pas présenter un tour d'horizon plus exhaustif de ces recherches, étant donné qu'elles ne permettent pas de tirer des conclusions quant aux potentiels bénéfiques de ces références : à notre connaissance, aucune étude n'a pour l'instant examiné leur impact sur l'apprentissage d'une L2. Elles ne donnent également que peu d'indications quant aux différentes manières d'intégrer le RL des étudiants en milieu multilingue. En effet, chez Lucas et Katz (1994), la seule de ces études réalisée en milieu multilingue, les classes observées visaient à la fois l'enseignement des matières au programme et celui de la langue, et les étudiants étaient des enfants d'âge scolaire. Les stratégies employées par les enseignants de cette étude pourraient donc être différentes de celles dans un contexte où l'enseignement de la langue est le premier objectif et où les étudiants sont adultes.

Nous avons donc plutôt choisi d'orienter cette section de la revue de la littérature vers les études répertoriant des activités pédagogiques planifiées ayant recours au RL des étudiants dans un premier temps, et à leurs impacts sur l'apprentissage d'une nouvelle langue par la suite.

Approches bilingues. Le contexte dans lequel se situe cette recherche — l'enseignement du français L2 aux adultes immigrants — implique que les classes soient multilingues et multiculturelles. Or, les études sur les propositions pédagogiques (et leurs effets potentiels) en contexte similaire sont peu nombreuses. Nous présenterons donc un survol des propositions d'activités pédagogiques multilingues en milieu où les étudiants partagent une langue afin de constater les impacts de ces activités sur les étudiants.

Emploi de la traduction. La traduction est sans doute la première possibilité qui nous vient en tête quand nous réfléchissons aux moyens possibles pour inclure le RL des étudiants dans leur apprentissage d'une L2. Dans le cadre de ce mémoire, nous incluons sous le terme « traduction » les manifestations d'alternance linguistique visant à traduire ou à expliquer en L1 des points de langue de L2. Nous présenterons dans cette section quelques études ayant cherché à mesurer les impacts possibles sur l'acquisition d'une L2 d'interventions pédagogiques planifiées basées sur la traduction.

La traduction a notamment été étudiée à travers ses effets sur l'acquisition lexicale. Le et Armand (2014) ont cherché à évaluer les effets d'une approche de traduction/comparaison sur la rétention et la compréhension d'expressions figées métaphoriques. Au cours de l'intervention, les étudiants, des étudiants en traduction, devaient notamment traduire en vietnamien le sens littéral des expressions françaises, puis trouver leur sens métaphorique ainsi que l'expression équivalente en vietnamien, et enfin comparer les expressions françaises et vietnamiennes. Les chercheuses justifient le choix de cette approche par les recherches de Lennon (1998) qui a noté dans une étude sur l'enseignement des expressions idiomatiques que les étudiants trouvaient intéressantes et motivantes les discussions et l'échange d'informations résultant des comparaisons d'expressions, ainsi que parce qu'elle permettrait la valorisation de la L1 des participants, selon l'hypothèse d'interdépendance des langues de Cummins (2001). Le corpus d'expressions est choisi très soigneusement selon des critères en lien avec la familiarité des concepts, la fréquence des expressions et le type de phrases. La question de transfert possible n'est pas abordée par les chercheuses, mais celles-ci notent que la distance typologique entre les langues rend l'approche de traduction d'autant plus intéressante pour les étudiants. Toujours en lien avec l'acquisition lexicale, Macaro (2009) a cherché à savoir si les choix linguistiques de l'enseignant peuvent avoir un impact sur l'acquisition du vocabulaire par les étudiants, c'est-à-dire quelle quantité

d'alternance des codes il serait souhaitable d'inclure dans l'enseignement. Dans une première étude, un groupe d'adolescents chinois en cours d'anglais L2 a reçu de l'enseignant des traductions en L1 de mots difficiles dans un exercice de compréhension écrite alors qu'un autre groupe a reçu des explications en L2 pour ces mêmes mots (un groupe contrôle recevait alors des traductions, des explications en L2 ainsi qu'une mise en contexte des mots étudiés). Ces deux études offrent des pistes d'interventions pédagogiques possibles aux enseignants partageant une langue avec leurs étudiants et désireux d'employer des stratégies interlangagières pour l'enseignement du vocabulaire en L2.

D'autres études se sont plutôt intéressées à la traduction comme stratégie d'écriture pouvant être utilisée par les étudiants. Demcheko (2007) a cherché à savoir si le fait de composer un texte directement dans la L2 (le français) comportait des avantages par rapport à l'utilisation de la traduction de la L1 à la L2 (le russe) en termes d'erreurs causées par un transfert négatif. Les étudiants ont dû écrire un texte en L2 suivi d'un questionnaire portant sur leurs stratégies d'écriture et de traduction mentale lors de l'écriture, puis écrire un autre texte, quatre semaines plus tard, en L1, qu'ils ont ensuite traduit en français. Ces deux rédactions ont eu lieu sans l'usage d'un dictionnaire français. La comparaison entre leurs réponses au questionnaire et les erreurs de transfert commises dans les productions écrites a permis au chercheur de conclure que plus les étudiants utilisaient la traduction, plus ils commettaient d'erreurs, des résultats qui viennent appuyer ceux obtenus par Cohen, Brooks-Carson et Jacobs-Cassuto (2000). Par ailleurs, la composition écrite directement en L2 comportait moins de transferts négatifs que la composition traduite. Ces résultats pourraient être expliqués par le faible degré de similitude entre le russe et le français ayant entraîné de nombreuses erreurs de transfert négatif, ayant trait par exemple à l'ordre des mots ou à la présence de composantes essentielles dans la phrase. Par ailleurs, d'autres études portant sur l'utilisation de la traduction lors d'activités d'écriture

démontrent que les étudiants de niveau débutant produisent des textes de meilleure qualité quand le recours à la L1 est permis, que ce soit au niveau de l'écriture même (Kobayashi et Rinnert, 1992) ou de la planification (Akyel, 1994). La traduction, lorsqu'utilisée comme processus de révision de texte, permettrait également aux étudiants de prendre conscience de leurs erreurs. Kim (2011) a invité ses étudiants coréens de niveau débutant à participer à un exercice de traduction en L1 de textes qu'ils avaient préalablement écrits en L2, dans le but de les aider à détecter les faiblesses de forme et de contenu de leur écriture. Dans un premier temps, les étudiants ont traduit leur propre texte, mais dans un second exercice, ils ont traduit ceux de leurs pairs. Selon les commentaires réflexifs rédigés par les étudiants après le second exercice, ces derniers ont généralement trouvé que la traduction par les pairs leur permettait d'observer leurs textes de manière plus objective et de percevoir la nécessité d'utiliser des formes grammaticalement correctes pour transmettre adéquatement leurs idées.

En bref, les études ayant utilisé la traduction comme moyen pédagogique semblent démontrer que celle-ci aurait certains bienfaits, notamment dans l'enseignement du lexique. Elle peut également faciliter le travail de planification, d'écriture et de révision de texte. En écriture, la traduction peut cependant mener à des erreurs de transfert, selon le degré de similitude entre les langues. Par ailleurs, les recherches sur l'utilisation de la traduction dans des classes où tous les étudiants partagent la même langue sont difficilement transposables à un contexte multilingue et ne révèlent pas les moyens qu'un enseignant ne parlant pas la même langue que ses étudiants pourrait utiliser pour avoir recours à cette technique.

Comparaisons interlangagières. Certains chercheurs ont voulu savoir si un enseignement visant l'analyse contrastive explicite entre la L1 et la L2 pouvait avoir un effet sur l'apprentissage. L'enseignement par analyse contrastive explicite a pour objectif de rendre les étudiants plus conscients des différences entre la L1 et la L2 en attirant leur attention sur des

formes spécifiques. Contrairement à l'analyse contrastive (Lado, 1957) elle n'a pas pour objectif de prédire ou d'expliquer les erreurs des étudiants, mais plutôt à faire ressortir de manière significative des différences entre les langues au cours d'une activité. Le choix des points de langue qui y sont comparés est basé sur des difficultés éprouvées par les étudiants, observées par les enseignants et attribuées à l'influence de la L1. Les études portant sur une approche par analyse contrastive ont évalué l'impact de cette approche sur l'acquisition de différents éléments grammaticaux.

Kupferberg et Olshtain (1996) ont été des précurseurs dans le domaine. Dans leur expérimentation, des éléments contrastifs sur les noms composés et subordinées relatives restrictives en anglais étaient présentés en L1 (hébreu) au groupe expérimental. Les éléments contrastifs consistaient en des explications orales en L1 résumant les différences entre les deux langues pour les formes grammaticales choisies, suivis de tâche de reconnaissance en lien avec l'instruction reçue. Dans une étude reproduisant Kupferberg et Olshtain (1996), Kupferberg (1999) a fourni à des étudiants de L1 hébreu un enseignement sur le *past perfect* en anglais basé sur des histoires narratives personnelles. Les étudiants, ayant reçu de l'instruction centrée sur la forme, étaient amenés en six étapes à raconter eux-mêmes des histoires personnelles en L2 incluant du *past perfect*, à la suite de quoi l'enseignante essayait d'amener les étudiants à verbaliser les différences entre la L1 et la L2, avant de clairement résumer elle-même les différences structurelles et fonctionnelles entre les deux langues à travers des explications métalinguistiques en L2.

Sheen (1996) a pour sa part étudié l'enseignement par analyse contrastive de sept éléments grammaticaux présents dans le syllabus du cours qui différaient de l'anglais à l'arabe (par exemple : le copule et certains articles qui n'existent pas en arabe, les auxiliaires dans les phrases interrogatives et négatives – utilisés en anglais, mais pas en arabe, etc.), en cherchant à

savoir si une approche inductive et une approche déductive auraient le même effet sur la quantité d'erreurs faites par les étudiants. Dans cette étude se déroulant sur une période de 40 semaines, le groupe expérimental a reçu des explications sur les différences entre la L1 et la L2 sur les points grammaticaux spécifiés ci-dessus, en L1 lors des premières leçons, avec une gradation vers un enseignement majoritairement en L2 à la fin du cours.

White, Munoz et Collins (2007) ont voulu vérifier si un enseignement explicite comportant de l'information contrastive entre les langues permettait à des étudiants francophones et hispanophones, dans deux contextes parallèles, de s'approprier la règle des déterminants possessifs en anglais, que des études préalables avaient déjà déterminé comme étant une composante linguistique difficile à acquérir pour les francophones. Pendant six semaines, les étudiants des groupes expérimentaux recevaient une fois par semaine un enseignement incluant deux types d'information métalinguistique sur les pronoms visés : la règle de grammaire et une comparaison sur le fonctionnement des pronoms entre la L1 et la L2, à la suite de quoi ils faisaient des exercices de pratique contextualisés. Laufer et Girsai (2008) ont quant à eux examiné un apprentissage centré sur la forme et incluant de l'information contrastive et de la traduction. Les étudiants, après avoir lu un texte, devaient traduire des phrases contenant le vocabulaire sélectionné de leur L2 anglais vers leur L1 hébreu, puis traduire les mêmes phrases de la L1 vers la L2 ; pendant cette deuxième tâche, l'enseignante leur offrait de l'information contrastive sur la traduction de certains éléments lexicaux à l'étude.

Bref, les études portant sur l'instruction centrée sur la forme et incluant de l'information contrastant la L1 et la L2 sur des aspects spécifiques offrent des avenues pédagogiques fort intéressantes pour l'enseignement interlangagier dans les classes où une même langue est parlée par l'ensemble des étudiants et par l'enseignant. On peut y observer plusieurs manières d'offrir aux étudiants des comparaisons interlangagières explicites en jumelant ou non ces dernières avec

d'autres types d'information. Si les études citées dans cette section ne peuvent être reproduites telles quelles dans des classes multilingues, on peut imaginer des situations dans lesquelles des étudiants formuleraient eux-mêmes des comparaisons interlangagières similaires à partir de leur connaissance de leur L1, ou encore où ils travailleraient en paire avec un locuteur de leur langue pour énoncer ce qui distingue un élément grammatical dans leur L1 et la L2 enseignée après avoir reçu de l'information explicite sur la règle en L2. Par ailleurs, les résultats de ces études, qui seront abordés dans une section ultérieure, tendent vers une même conclusion : l'enseignement par analyse contrastive présenterait certains bénéfices en comparaison avec l'enseignement non explicite, non centré sur la forme ou, tout simplement, ne comportant pas d'information contrastant la L1 et la L2.

D'autres approches visant les comparaisons interlangagières pourraient être adaptées à des classes d'étudiants adultes ne partageant pas de L1. En s'appuyant sur le potentiel des activités d'analyse contrastive mis de l'avant par les recherches citées ci-dessus, des chercheurs se sont intéressés aux avantages possibles d'activités de réflexions métalinguistiques interlangagières (Horst, White & Bell, 2010) et de collaboration interlangagière entre élèves et enseignants (Lyster, Collins & Ballinger, 2009) sur l'acquisition d'une L2. Les réflexions métalinguistiques interlangagières sont un type de réflexions métalinguistiques qui poussent les étudiants à réfléchir eux-mêmes aux connexions entre les langues (contrairement à l'analyse contrastive, dans laquelle cet enseignement était donné de manière explicite par l'enseignant).

Lyster et coll. (2009) et Horst et coll. (2010) ont d'abord procédé à l'observation d'enseignants de L1 et L2 dans des écoles primaires québécoises (en immersion dans le premier cas et en anglais intensif dans le second) pour constater que les deux langues étaient généralement séparées et que très peu de références interlangagières étaient faites par les enseignants.

À la suite d'une année complète d'observations, Lyster et coll. (2009) ont proposé aux enseignants de développer un projet de lecture à voix haute bilingue qui permettrait d'attirer leur attention sur les ressources des élèves bilingues afin de les encourager à utiliser davantage ces dernières et d'encourager la collaboration interlangagière entre les élèves. Plus concrètement, les enseignants de français et d'anglais de trois classes d'immersion au primaire lisaient le même livre à voix haute à leurs élèves, un chapitre en anglais, puis un en français, en alternance, pendant quatre mois. L'opinion des élèves a par la suite été recueillie au moyen d'entrevues en groupe de consultation, et celle des enseignants par des séances de rappel stimulé. Le projet a permis de constater que plusieurs élèves étaient en mesure de faire des liens entre leurs deux langues et que le travail interlangagier suscitait leur intérêt. Toutefois, les enseignants n'ont pas su saisir les opportunités d'amener les étudiants à réfléchir aux comparaisons interlangagières possibles qui leur étaient offertes. Les chercheurs en ont conclu qu'un tel projet, doublé d'une préparation plus adéquate des enseignants et de davantage de collaboration entre eux, pourrait mener à un travail interlangagier de niveau supérieur.

Chez Horst et coll. (2010), des activités interlangagières permettant de comparer la L1 et la L2 et de poser une réflexion métalinguistique sur les similarités et différences entre les deux langues ont été proposées aux élèves dans le cadre de leur cours d'anglais L2. Le choix des points de langue étudiés a été fait en fonction des correspondances entre les programmes de français L1 et anglais L2, et incluait une grande variété de points de langue, notamment des morphèmes, des règles de grammaire et des genres littéraires. Les onze activités mettaient en lumière les différences de chaque point de langue entre la L1 et L2. Chacune de ces activités était suivie d'une réflexion métalinguistique individuelle sous la forme d'un journal de bord. Les réflexions des élèves permettent de constater qu'à la suite des activités, un bon nombre d'entre eux étaient

en mesure de comparer la L1 et la L2 de manière efficace, ce qui porte à croire qu'ils avaient bénéficié de l'enseignement interlangagier.

Chez Horst et coll. (2010) tout comme chez Lyster et coll. (2009), un constat découle des entretiens avec les enseignants : le besoin d'être accompagnés dans le travail interlangagier auprès des élèves. En effet, non seulement la formation traditionnelle des enseignants de L2 aborde rarement cet aspect, mais le rythme soutenu des enseignants et l'absence d'une structure facilitant la collaboration entre eux rend également ce travail difficile. Bien que le contexte de l'enseignement du français L2 aux adultes soit différent, les contraintes sont les mêmes ; c'est donc un élément dont nous avons tenu compte dans notre projet de recherche.

Jumelage des étudiants. L'utilisation des ressources langagières des étudiants peut passer par le jumelage des étudiants, afin qu'ils communiquent entre eux en utilisant leur L1 pour accomplir une tâche. Dans les milieux où les étudiants partagent la même langue, leur permettre de se servir de leur L1 lors de leurs interactions en dyade sert des fonctions de soutien pédagogique en permettant notamment aux étudiants de négocier ensemble le sens des points de langue en L2 auxquels ils sont exposés, de s'entraider pour trouver des formes correctes en L2, de délibérer sur les choix lexicaux, de gérer la division des tâches, mais aussi de construire un espace social qui favorise l'apprentissage (Brooks & Donato, 1994; Anton & DiCamilla, 1998; Swain & Lapkin, 2000; Storch & Aldosari, 2010). D'autres études rapportent des activités similaires dans des milieux où les langues parlées par les étudiants sont variées, mais où il est tout de même possible de jumeler des étudiants ayant une langue commune. Storch et Wigglesworth (2003) ont jumelé 12 étudiants partageant la même L1 dans un groupe multilingue et ont autorisé trois des six paires ainsi formées à se servir de leur L1 pour accomplir deux tâches. Ils ont ensuite examiné les échanges entre pairs pendant le travail d'équipe, et trouvé que la L1, bien qu'utilisée minimalement par deux paires sur trois, avait servi dans la gestion et la

clarification de la tâche, dans les discussions sur le vocabulaire et dans des délibérations autour de points de grammaire. Lucas et Katz (1994) rapportent aussi avoir observé des stratégies de jumelage en milieu multilingue, mais entre locuteurs d'une même langue. Par exemple, une enseignante jumèle des étudiants de niveaux différents afin que celui plus avancé puisse aider celui de niveau plus faible pour accomplir une tâche.

Les stratégies de jumelage des étudiants constituent un moyen intéressant de permettre aux étudiants d'exploiter leur RL de manière semi-autonome au cours d'activités. Elles demeurent toutefois difficilement transposables aux classes multilingues, dans lesquelles les enseignants ne peuvent être assurés que, d'un groupe à l'autre, certains étudiants partageront effectivement une langue connue avec d'autres.

Cette section a permis de couvrir les différentes techniques d'utilisation du RL des étudiants dont un enseignant peut se servir en milieu où tous partagent une langue commune. Bien que la plupart des interventions pédagogiques ayant fait l'objet des études présentées dans cette section soient difficilement transférables à un contexte d'enseignement dans lequel les étudiants ne partagent pas forcément de langue commune, leur survol nous permet de constater que des interventions pédagogiques en classe multilingue pourraient possiblement comporter certains éléments de traduction, d'analyse contrastive, de comparaisons interlangagières ou encore passer par des stratégies de jumelage des étudiants, selon la distribution des langues dans la classe.

Approches multilingues. Dans cette section, nous analyserons les différentes interventions pédagogiques possibles pour tenir compte du RL des étudiants en milieu multilingue. Par milieu multilingue, nous entendons avant tout les classes composées d'adultes immigrants issus de différentes minorités linguistiques et culturelles, mais aussi, de manière plus générale, les classes de primaire et secondaire dans lesquelles une importante partie des élèves

parlent la langue de la majorité, alors que d'autres, généralement issus de l'immigration, ne maîtrisent pas cette langue.

Utilisation de la langue de la minorité dans une classe de contenu. Un des sujets les plus étudiés dans le thème de l'inclusion du RL des étudiants est celui de la prise en compte de la langue d'une minorité (majoritairement immigrante) dans les classes régulières (de contenu et non de L2) qui se déroulent dans la langue du pays d'accueil, les recherches démontrant que le fait de nier la L1 des enfants immigrants pourrait avoir de graves conséquences sur le développement de leur littératie (Cummins, 2001, 2007, 2012; Cummins, Bismilla, Chow et coll., 2005). Par ailleurs, les recherches sur le développement de la littératie des enfants immigrants et sur la prise en compte de leur RL ont mené les chercheurs à proposer des modèles d'activités pour incorporer la langue des minorités linguistiques dans des classes multiculturelles. Ces projets, décrits en détail ci-dessous, se basent sur l'écriture de textes bilingues, la création et la narration de textes ainsi que la lecture bilingue.

Cummins et coll. (2005) rapportent un projet d'écriture de textes identitaires bilingues. Dans une école primaire multiculturelle, des élèves nouvellement arrivés et ayant différents niveaux de maîtrise de l'anglais sont jumelés afin d'écrire des textes racontant leur arrivée au Canada et les difficultés associées à l'immigration. Le texte identitaire est rédigé dans les L1 des élèves participant au projet, et traduit en anglais par les plus avancés d'entre eux. Un projet similaire est rapporté dans Chow et Cummins (2003) : des élèves sont appelés à créer des histoires bilingues. Lotherington (2007) et Lotherington, Holland, Sotoudeh & Zentena (2008) rendent compte, pour leur part, d'une recherche-action de création et narration d'histoires dans laquelle les élèves pouvaient lier la langue de la maison à celle de l'école. Dans un premier temps (Lotherington, 2007), les enseignants d'une école primaire multiculturelle ont intégré à leur classe toutes les ressources linguistiques disponibles (les enfants, les assistants et les parents)

pour permettre aux élèves de raconter des contes traditionnels. Les enfants devaient s'approprier une histoire qui leur était racontée et la revisiter dans un projet mélangeant les arts, la technologie, les notions linguistiques et discursives propres au style narratif et les langues parlées à la maison.

La lecture bilingue en famille fait également partie des possibilités d'interventions pédagogiques ayant fait l'objet d'études. Le projet Sacs d'histoires (Perregaux & Zurbruggen, 2012 ; Roy, 2010), permet à des élèves d'écoles primaires multiculturelles d'apporter à la maison un sac contenant un livre en français et une ou des traductions de l'histoire, sur papier et sur CD. Des activités entourant les histoires sont ensuite faites en classe, dans la langue d'enseignement. Au-delà de l'apprentissage d'une L2, ces activités permettraient aux familles de sentir que la langue de la maison est reconnue dans le parcours scolaire de leur enfant.

Les études portant sur la prise en compte de la langue de la minorité dans des classes régulières présentent peu d'options intéressantes pour un contexte d'enseignement dans lequel les étudiants sont des adultes ayant comme objectif immédiat l'apprentissage d'une L2 : certaines activités qui y sont présentées sont difficilement transposables aux intérêts ou à la réalité d'étudiants adultes, et les autres impliquent des ressources temporelles qu'on retrouve plus facilement dans les classes à temps plein s'étendant sur des années scolaires complètes, comme c'est le cas dans les écoles régulières.

Éveil aux langues. L'Éveil aux langues est une autre des approches proposées en réponse au multiculturalisme en augmentation dans les classes européennes et québécoises. Cette approche, née du courant *Language Awareness* (Hawkins, 1984), est originellement apparue en Grande-Bretagne, avec l'objectif de soutenir les élèves dans le développement de leurs habiletés métalinguistiques et de reconnaître les langues des élèves issus de minorités linguistiques. Au tournant du 21^e siècle, l'idée a été réinvestie en France avec le projet Eulang (Éveil aux langues à

l'école primaire) (Candelier, 2003), en Suisse avec le projet Éole (Éveil au langage/Ouverture aux Langues à l'École) (Perregaux & Balsiger, 2003) et au Québec avec le projet Élodil (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) (Armand, Maraillet, Beck et coll., 2004), chaque projet reprenant l'idée générale d'éveil aux langues avec des adaptations au contexte culturel.

Mais qu'est-ce que l'Éveil aux langues ? Il s'agit d'une démarche pédagogique s'adressant avant tout à des élèves du primaire, et qui ne vise pas l'enseignement d'une langue en particulier, mais plutôt l'éveil à plusieurs langues, incluant des langues qui ne seront pas enseignées à l'école.

C'est un programme didactique conçu pour être utilisé dans des classes régulières du primaire, comptant à la fois des élèves recevant l'enseignement dans leur langue maternelle et des élèves issus de minorités linguistiques. Les activités d'Éveil aux langues comportent l'observation et la comparaison d'un élément langagier en différentes langues (par exemple, les jours de la semaine, les cris d'animaux, l'ordre des mots). Le but de ces activités est la construction d'éléments constitutifs d'une conscience métalinguistique (Maraillet, 2005).

Les objectifs de l'Éveil aux langues sont multiples : il vise à la fois le développement de représentations et d'attitudes positives (ouverture à la diversité linguistique et culturelle et motivation pour l'apprentissage des langues) ; le développement d'aptitudes métalinguistiques, métacommunicatives et cognitives facilitant l'accès à la maîtrise des langues ; le développement d'une culture langagière, c'est-à-dire l'acquisition de savoirs relatifs aux langues (Candelier, 2003, p.23).

Utilisation du RL en classe de L2. Dans cette section, nous nous intéresserons plus spécifiquement aux initiatives visant à tenir compte des langues connues des étudiants dans les classes qui leur sont spécialement dédiées et visent l'enseignement de la L2, par exemple les classes d'accueil à l'école primaire et secondaire, qui servent de transition vers les classes

régulières pour les élèves récemment arrivés dans un nouveau pays, et les classes de L2 pour adultes immigrants.

On peut trouver du matériel pédagogique s'adressant aux classes multilingues et tentant d'utiliser le RL des étudiants pour favoriser l'apprentissage d'une autre langue. Par exemple, Deller et Rinvoluceri (2007), proposent des activités visant principalement à éveiller la conscience métalinguistique des étudiants. Certaines de ces activités ne sont applicables que si on peut jumeler les étudiants en fonction de leur L1, mais d'autres ont été conçues pour être applicables en milieu multilingue. On compte également dans cette catégorie le kit didactique *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi — /plurilingue : langues d'ici, langues d'ailleurs* (Cortier & Cavalli, 2011), qui vise une didactique intégrée des langues, travaillées conjointement avec les langues régionales et les langues minoritaires, dans une perspective d'Éveil aux langues et d'éducation plurilingue. Les activités prennent la forme de parcours didactiques, dans lesquels des objectifs linguistiques, mais également des objectifs de contenu. Les bénéfices possibles de tels matériels didactiques ne font toutefois l'objet d'aucune étude scientifique.

Bretnier (2014 a, 2014b) a adapté la démarche d'Éveil aux langues à l'enseignement des L2 aux adultes immigrants. Les activités proposées (Bretnier & Audras, à paraître) ont pour objectif de donner aux étudiants la possibilité de s'appuyer sur ce qu'ils connaissent déjà et de faire des hypothèses sur ce qu'ils ne connaissent pas pour développer des stratégies d'exploration linguistique, déconstruire l'idée selon laquelle leurs connaissances préalables constituent une entrave à l'appropriation du français et prendre conscience que les langues connues ont un rôle à jouer dans le processus d'appropriation du français. Les huit séances élaborées par les chercheuses comportent une activité d'Éveil aux langues divisée en trois temps : une activité plurilingue, un temps consacré à la réflexion sur le français en lien avec le thème de

l'activité plurilingue, puis un temps de questionnement et d'échange à saveur biographique/épilinguistique. L'Éveil aux langues tel qu'adapté pour les adultes par Bretegnier et Audras (à paraître) constitue certes une approche intéressante, mais la formule (longueur des séances) est difficile à adapter à un contexte d'enseignement où les étudiants doivent atteindre des objectifs linguistiques précis en un temps limité ; ce qui est souvent le cas en classe de L2 pour adultes. De surcroît, le fait d'avoir recours à une variété de langues, connues ou inconnues des participants, sans tenir compte du RL des étudiants présents dans la classe nous apparaît plus ou moins pertinent, notre postulat étant que c'est en permettant aux étudiants de s'appuyer sur leur RL et leurs connaissances antérieures que nous valoriserons leur identité linguistique et favoriserons leur apprentissage du français.

Le projet *Comparons nos langues* (Auger 2005, 2008 a), s'inscrivant dans la lignée des projets Eulang et Eole décrits ci-dessus, s'adresse spécifiquement aux classes composées d'élèves issus de minorités linguistiques. Son objectif est de s'appuyer sur les langues connues des élèves (plutôt que sur une variété de langues étrangères) afin de construire leurs connaissances d'une nouvelle langue : le français. Les activités proposées ont trait à « tous les niveaux linguistiques et communicationnels (phonétique, prosodique, lexical, syntaxique, discursif, interactionnel, mimogestuel, relation à l'espace, au temps, aux valeurs) » (Auger, 2008 a), et activent des processus métacognitifs, cognitifs et socioaffectifs : les élèves identifient et anticipent une forme grammaticale, manipulent la langue et se l'approprient. Les étudiants traduisent des formes grammaticales dans leurs langues connues et dans la langue enseignée, puis ils comparent ces formes d'une langue à l'autre afin de mieux comprendre en quoi elles diffèrent ou se ressemblent. Ainsi, un élève russophone ou arabophone compare non seulement sa L1 avec le français, mais il en explique le système à ses collègues de classe et la compare à d'autres langues étrangères parlées par ceux-ci.

Auger et Kervran (2013) ont observé et analysé des actions et interactions du professeur et des élèves dans une classe utilisant l'approche d'Éveil aux langues et une classe utilisant celle de *Comparons nos langues* (Auger, 2005). Les observations mettent en lumière le positionnement de l'enseignant par rapport aux élèves : en introduisant un sujet qu'il ne maîtrise pas lui-même (les formes langagières dans les langues parlées par les étudiants), il prend un rôle d'organisateur de la discussion. Pour arriver à un consensus, les élèves et l'enseignant doivent négocier et interagir ; les activités sont donc à la fois langagières et métalangagières. Il ressort de l'analyse des auteures que la discussion peut être un outil didactique effectif pour coconstruire les apprentissages, à condition que l'enseignant et les élèves acceptent leur posture d'expertise partagée et la reconnaissance mutuelle de leurs compétences langagières.

Les fondements théoriques sur lesquels s'appuient les activités de *Comparons nos langues* permettent à l'auteure d'avancer que cette approche pédagogique facilite l'insertion des élèves dans le milieu scolaire et la société, tout comme elle permet de développer des connaissances métalinguistiques — un enfant témoigne même : « Maintenant on sait la technique, comment il faut apprendre les langues » (Auger, 2005). Par ailleurs, Auger (2008 b) soutient que les activités permettent de développer la confiance en soi des élèves et de ne pas vivre l'interlangue comme un échec : les activités de comparaison des langues participent donc d'un exercice d'*empowerment* des élèves. Bref, bien qu'il manque de données validant les résultats de cette approche, l'ensemble de la démarche permet de croire qu'il s'agit d'une option intéressante pour les classes multiculturelles.

Les approches présentées dans cette section relèvent davantage du matériel pédagogique que d'approches éprouvées et validées scientifiquement : on n'en connaît ni les effets sur l'apprentissage d'une langue ni les effets d'ordre socioaffectif ou motivationnel sur les étudiants. Or, les fondements théoriques sur lesquels s'appuient l'approche *Comparons nos langues* (Auger,

2005) nous semblent solides, les comparaisons interlangagières en tant qu'approche pédagogique ayant fait l'objet d'autres études (ex : Kupferberg & Olshtain, 1996 ; White, Munoz & Collins, 2007), dont on a d'ailleurs pu constater certains bénéfices sur l'apprentissage d'une L2, notamment en termes de réflexions métalangagières (Horst et coll., 2010). La démarche proposée présente plusieurs caractéristiques très intéressantes, notamment la simplicité des activités, la facilité à les intégrer dans le curriculum déjà chargé de l'enseignement des L2 aux adultes et le fait que les activités font directement appel aux connaissances que les étudiants ont de leur RL. Notre recherche, en continuité avec les travaux de Nathalie Auger, pourrait donc permettre de valider les effets bénéfiques sur la valorisation des connaissances des étudiants, à laquelle on fait référence de manière anecdotique dans le DVD (Auger, 2005).

En résumé. La revue des différents moyens d'impliquer le RL des étudiants dans l'enseignement d'une L2 nous a permis de constater que, si les recherches portent à croire que des approches faisant appel à la traduction, à l'enseignement centré sur la forme impliquant de l'analyse contrastive, aux réflexions métalinguistiques interlangagières et au jumelage des étudiants pourraient faciliter certains aspects de l'acquisition d'une L2, ces recherches ont toutes été faites dans des milieux où les étudiants et l'enseignant partagent une langue commune. Les moyens de faire appel au RL des étudiants en milieu multiculturel et en classe de langue — et non de contenu — sont plus limités et leurs effets n'ont que très peu — voire pas du tout — été étudiés. À notre connaissance, aucune recherche n'a encore étudié de manière empirique les réponses potentielles d'étudiants et d'enseignants à une approche tenant compte du RL des étudiants. Les fondements théoriques indiquent certes qu'une telle approche devrait valoriser les étudiants dans leur identité linguistique (Cummins, 2001) et leurs compétences langagières (Cook, 1995) et les outiller pour l'apprentissage d'une langue étrangère en leur permettant de développer leur compétence métalinguistique (Auger, 2008a), mais ces postulats restent à

démontrer. C'est ce que nous allons tenter, bien que partiellement, d'accomplir dans ce projet de recherche.

Quels sont les effets de l'utilisation du RL des étudiants ? Dans cette section, nous présenterons les études s'étant intéressées aux impacts potentiels de l'utilisation d'une approche multilingue en salle de classe. Nous survolerons d'abord très brièvement — puisque cela dépasse largement les objectifs de notre expérimentation — les effets en lien avec l'apprentissage de la langue. Puis, nous nous attarderons davantage aux effets sur la perception d'étudiants et d'enseignants de l'utilisation du RL en classe, ce qui consistera le point focal de notre recherche.

Effets reliés à l'apprentissage d'une L2. Les études citées dans la section précédente ont principalement observé trois effets possibles de l'utilisation du RL des étudiants : l'acquisition de nouveaux points de langue, l'aspect sécurisant de l'utilisation d'une langue connue et la valorisation et légitimation des connaissances linguistiques des étudiants. L'étude des effets potentiels de l'utilisation du RL sur l'apprentissage d'une L2 n'est pas l'objectif de notre recherche. Nous croyons néanmoins important de dédier une partie de notre survol de la littérature à ce sujet, étant donné que le manque de fiabilité des résultats d'une étude à l'autre contribue à justifier notre décision de faire avant tout une étude de faisabilité.

Des chercheurs ayant évalué l'impact d'une approche par analyse contrastive ont trouvé qu'une approche contrastive explicite pouvait faciliter l'acquisition d'une forme grammaticale difficile en L2. Après avoir reçu un enseignement incluant des informations contrastives entre leur L1 et leur L2 sur un point de langue prédéterminé, il a été observé que les étudiants faisaient moins d'erreurs (Sheen, 1996) ; qu'ils étaient plus en mesure d'utiliser l'information métalinguistique pour expliquer la règle et son application et utilisaient mieux les déterminants possessifs au cours du reste de l'année scolaire (White et coll., 2007) ; qu'ils étaient davantage en mesure que les autres de produire la forme étudiée à court terme (Kupferberg, 1999) ainsi que

d'expliquer le sens d'éléments lexicaux étudiés et de les réutiliser (Laufer & Girsai, 2008). Bien que ces études ne soient pas toutes parvenues à isoler cette condition d'apprentissage d'autres éléments pouvant favoriser l'acquisition d'un point de langue, elles ont tout de même réussi à démontrer que l'utilisation de l'analyse contrastive en enseignement des langues secondes — à tout le moins dans les contextes où les apprenants partagent une même langue — pouvait mener à une acquisition des points de langue étudiés.

Toujours en termes d'acquisition, Le et Armand (2014) ont trouvé que leur approche de traduction/comparaison en enseignement d'expressions figées métaphoriques avait eu un effet positif sur la compréhension et la rétention des expressions étudiées, possiblement parce que l'approche bilingue avait permis aux étudiants de mémoriser les expressions de façon plus efficace qu'une approche traditionnelle par simple mémorisation — évaluée lors d'un projet-pilote. Le et Armand concluent que leur expérimentation tend à démontrer l'efficacité de la l'approche par traduction/comparaison dans l'enseignement des expressions métaphoriques.

Au-delà de l'acquisition en elle-même, nous avons vu que l'utilisation du RL pourrait permettre de sécuriser les apprenants. Dans la deuxième étude présentée dans Macaro (2009), le chercheur s'est demandé quels processus cognitifs étaient employés par les apprenants pour comprendre des mots traduits par l'enseignant. Pour ce faire, il a procédé à des séances de rappel stimulé avec des apprenants tout de suite après un cours universitaire d'anglais L2 au cours duquel l'enseignant avait utilisé l'alternance des codes linguistiques (*code-switching*) pour traduire des mots qu'il souhaitait souligner et pour donner des explications — parfois de manière proactive et parfois en réaction aux questionnements des étudiants. Les séances de rappel stimulé ont permis de constater que les traductions offertes par l'enseignant permettaient à des apprenants de valider leurs hypothèses, et que le processus était considéré comme rassurant par certains d'entre eux, bien que cette opinion ne soit pas unanime.

La valorisation et la légitimation du RL fait également partie des bénéfices possibles d'une approche multilingue, notamment parce qu'un sentiment de plus grande sécurité linguistique serait propice à l'apprentissage d'une L2 et permettrait aux apprenants d'assumer leur statut de plurilingues (Bretegnier et Audras, 2015). Cummins et coll. (2005), Chow et Cummins (2003) et Lotherington et coll. (2008) ont trouvé, après avoir observé leurs étudiants au cours d'activités multilingues, que l'utilisation du RL pouvait avoir un effet valorisant sur les étudiants, notamment parce qu'elle leur renvoie une image positive d'eux-mêmes et de l'emploi qu'ils peuvent faire de leur bagage linguistique et culturel. Une approche de comparaisons multilingues permettrait également aux étudiants de révéler et d'explicitier leurs savoirs plurilingues, et de des réflexions autour de la valeur et de la légitimité des langues (Bretegnier et Audras, 2015). Au près d'enfants, ce type d'approche aurait également un effet significatif sur la valorisation du RL des élèves vivant dans un environnement familial plurilingue, les encourageant à utiliser une langue minoritaire en contexte scolaire (Candelier, 2003).

En conclusion, il nous paraît juste de dire que les effets de l'utilisation du RL en classe restent à démontrer, bien que plusieurs indices, dont certains de nature anecdotique, permettent de croire qu'il pourrait bel et bien y avoir des bénéfices en termes d'acquisition langagière, de rétention, de sécurisation des apprenants et de valorisation du RL à des approches se servant des langues connues des apprenants. Les effets d'une approche interlangagière en classe de L2 multilingue, plus spécifiquement, n'ayant pour leur part pratiquement pas été abordés par la recherche, nous croyons qu'un projet visant à vérifier la faisabilité d'une telle approche dans ce contexte prend tout son sens.

Effets reliés à la perception de l'utilisation du RL en classe. Notre projet de recherche cherchera avant tout à identifier les perceptions des étudiants et enseignants qui participeront aux activités interlangagières que nous mettrons sur pied. Dans cette section, nous effectuerons une

revue de la littérature ayant étudié le point de vue qu'ont les étudiants et les enseignants quant à l'utilisation du RL des étudiants en classe, et sur la perception que ces derniers ont de l'utilité du RL dans l'apprentissage d'une L2.

Perceptions d'étudiants. En termes d'études concernant les perceptions des étudiants, celles-ci peuvent être divisées en deux grandes catégories (Rolin-Ianziti & Varshney, 2008) : d'une part, on retrouve les études examinant les perceptions des étudiants sur l'utilisation de la L1 pendant des interactions en classe (notamment Payant, 2015; Rolin-Ianziti & Varshney, 2008; Scott & De la Fuente, 2008; Storch & Wigglesworth, 2003), d'autre part, celles portant sur les opinions d'étudiants sur l'utilisation de la L1 en classe, plus spécifiquement la réaction des étudiants à une pédagogie incluant l'alternance linguistique en classe (Bismilla, 2011; Brooks-Lewis, 2009) et l'opinion générale des étudiants sur l'utilisation de la L1 par l'enseignant (Al Sharaeai, 2012; Mori, 2014; Osswald, 2010; Van der Meji & Zhao, 2010; Wantz-Bauer, 2001). Dans un cas comme dans l'autre, on observe que les étudiants sont généralement favorables à l'utilisation de la L1 en salle de classe, même si certains étudiants affirment préférer apprendre une L2 dans un contexte où le règlement « L2 seulement » est renforcé. Il est à noter que toutes les études citées ici ont été effectuées auprès d'une clientèle adulte.

Dans le cas des étudiants favorables, les arguments cités peuvent être regroupés selon les thématiques suivantes : l'acquisition du vocabulaire, les processus cognitifs, la valorisation identitaire et la facilité à communiquer. En termes d'acquisition du vocabulaire, les étudiants considèrent que l'utilisation de la L1 le rend plus facile (Kim & Petraki, 2009 ; Osswald, 2010 ; Payant, 2015) et qu'elle permet de se fournir mutuellement des définitions et du lexique (Storch & Wigglesworth, 2003). Sur le plan cognitif, les étudiants considèrent que l'usage de la L1 leur permet de traiter plus facilement les structures grammaticales et de consolider leur compréhension de concepts clés (Payant, 2015) ; de prendre conscience du fait qu'ils ont des connaissances sur

lesquelles s'appuyer, qu'ils ne partent pas de rien (Brooks-Lewis, 2009) ; de voir non pas seulement les différences entre les langues, mais aussi leurs similarités (Brooks-Lewis, 2009 ; Osswald, 2010 ; Wantz-Bauer, 2001) et, finalement, de prendre conscience des stratégies interlangagières dont ils se servent naturellement (Bismilla, 2011). Par ailleurs, l'étude de Scott et De la Fuente (2008) soutient que les deux langues des étudiants travaillent en tandem quand ces derniers ont la possibilité d'utiliser la L1 pour accomplir une tâche, et que l'empêchement d'utiliser la L1 génère de la frustration chez les étudiants puisque leurs deux langues sont alors en compétition. En termes identitaires, les étudiants disent aimer que leur L1 soit valorisée et qu'on lui donne de l'importance (Bismilla, 2011). Sur le plan de la communication, les étudiants disent avoir une plus grande capacité à s'exprimer (Brooks-Lewis, 2009 ; Wantz-Bauer, 2001) ainsi qu'à collaborer et communiquer (Rivers, 2010) quand on leur permet d'utiliser leur L1, en plus d'être capables de confirmer ou infirmer leur interprétation d'un message (Wantz-Bauer, 2001). Par ailleurs, l'étude de Mori (2014) révèle que les étudiants considèrent qu'une politique de « L2 seulement » crée dans la classe des tensions et des problèmes de communications qui ne peuvent être résolus. Finalement, l'étude de Kim et Petraki (2009) révèle que les étudiants (et les enseignants) seraient plus favorables à l'utilisation de la L2 au niveau débutant.

Des étudiants se montrent également défavorables à une approche ayant recours à leur L1. Par exemple, certains pensent que la médiation en L1 lors de travaux d'équipes devrait être réduite au minimum, ou même évitée (Payant, 2015), et d'autres se disent hésitants à utiliser la L1 par crainte que cela les ralentisse dans l'achèvement d'une tâche ou parce qu'ils sont convaincus qu'il est nécessaire d'utiliser un maximum de L2 en classe (Al Sharaeai, 2012 ; Storch & Wigglesworth, 2003). D'autres expriment tout de même qu'ils trouvent difficile de faire des comparaisons entre deux langues distinctes (Brooks-Lewis, 2009 ; Osswald, 2010) ou, qu'au terme d'une tâche, ils ont l'impression de s'être améliorés davantage en utilisant uniquement la

L2 (Rivers, 2010). Parmi les facteurs contribuant à l'opinion défavorable à l'égard de l'usage de la L1 en classe cités dans les études, on retrouve notamment le fait d'avoir vécu des expériences positives par le passé dans une classe où l'usage de la L1 est défendu (Payant, 2015), le fait que de permettre l'usage de la L1 dans des travaux d'équipe rend l'accès à la L2 difficile (Rivers, 2010), le niveau de compétence en L2 — les étudiants débutants étant plus enclins à se montrer favorables à l'usage de la L1 (Al Sharaei, 2012), et, finalement, la croyance que l'usage exclusif de la L2 permet de meilleurs apprentissages (Osswald, 2010).

Les études examinant les perceptions des étudiants sur l'utilisation de la L1 pendant des interactions en classe proposent principalement trois types d'outils pour étudier les attitudes des participants. Parmi ceux-ci, on retrouve les questionnaires dont l'emploi est soit en cours d'expérimentation (Brooks-Lewis, 2010; Osswald, 2010; Rivers, 2010; Rolin-Ianziti & Varshney, 2008), soit en toute première phase, pour connaître les avis initiaux des participants (ex : Al Sharaei, 2012 ; Bismilla, 2011), et utilisé conjointement avec d'autres outils. Les entrevues individuelles (Payant, 2015 ; Storch & Wigglesworth, 2003) et de groupe (Al Sharaei, 2012 ; Bismilla, 2011, Wantz-Bauer, 2001) font également partie des outils fréquemment utilisés par les chercheurs cités dans cette section. Finalement, plusieurs chercheurs ont également observé ou enregistré des interactions en classe (Rivers, 2010; Mori, 2014; Storch & Wigglesworth, 2003; Wantz-Bauer, 2001) pour obtenir des données sur l'utilisation de la L1 faite en classe, et les mettre en relation avec les attitudes des participants. De manière générale, les méthodes employées, l'utilisation conjointe de plusieurs outils de mesure et les résultats consistants d'une étude à l'autre permettent de croire que les données présentées dans cette section sont justes et que leurs méthodologies peuvent servir de source d'inspiration à notre projet de recherche.

Quant aux études proposant des interventions pédagogiques multilingues citées dans les sections précédentes, peu d'entre elles ont mesuré la réponse des étudiants de manière

systematique. Dans l'étude de Horst et coll. (2010), la réponse des élèves était mesurée par la rédaction de billets dans un journal de bord après chacune des activités de comparaisons interlangagières. Les entrées consistaient en une réflexion métalinguistique sur l'élément étudié au cours de la leçon, et non en commentaires sur l'appréciation de l'activité ou la perception de son utilité. Chez Lyster et coll. (2009), les attitudes des participants ont été évaluées grâce à des groupes de consultation, mais les élèves n'ont fait que peu de commentaires sur le multilinguisme de l'expérience à laquelle ils avaient participé : quelques-uns trouvaient étrange ou confondant de se faire lire une histoire bilingue alors que d'autres avaient trouvé l'expérience aidante pour les élèves ayant des difficultés dans l'une ou l'autre des deux langues. Chow et Cummins (2003) rapportent quelques réactions d'étudiants de manière anecdotique, et leurs commentaires sont surtout reliés à l'augmentation de l'estime personnelle que semblent avoir vécu les étudiants ayant participé aux activités. Finalement, chez Bretegnier et Audras (à paraître), les commentaires faits par les étudiants pendant les séances d'Éveil aux langues concernent davantage le rapport de ces derniers à la langue en tant qu'objet identitaire ou sujet d'étude, mais leur réponse à l'activité multilingue n'est pas elle-même mesurée. Bref, il semble que les réactions d'étudiants à une pédagogie interlangagière — et leurs attitudes vis-à-vis de leur RL et de l'utilité de celui-ci au terme d'une telle activité — reste à mesurer ; c'est donc l'un des écarts du savoir que notre étude tentera de remplir.

Perceptions d'enseignants. Certaines études se sont penchées sur la perception que les enseignants ont de l'utilisation de la L1 en classe de L2. La majorité de ces études se situent en contexte où les enseignants font des références interlangagières spontanées (voir section ci-dessus) et s'intéressent tout simplement à l'opinion générale que les enseignants ont sur le recours à la L1. Parmi les enseignants qui y sont favorables, les raisons citées sont, notamment, qu'il permet aux étudiants de garder leur attention sur leur tâche (Bismilla, 2011) ; qu'il rend les

instructions plus rapides et plus claires (Corcoran, 2008 ; Duff & Polio, 1990 ; Macaro, 2001), qu'il permet d'encourager les étudiants (Macaro, 2001) ; qu'il facilite la compréhension des étudiants (Duff & Polio, 1990 ; McMillan & Turnbull, 2009) — particulièrement au niveau débutant (Corcoran, 2008) et qu'il permet l'expression de l'identité et du sens de l'humour (Carless, 2008). Cependant, beaucoup d'enseignants observés et/ou rencontrés en entrevue notent aussi qu'ils croient que la L1 ne devrait pas être utilisée et se sentent coupables quand ils y ont recours (Carless, 2008 ; Edstrom, 2006 ; Macaro, 2001). Enfin, d'autres enseignants considèrent que la L1 n'a pas sa place dans la classe de L2, notamment parce qu'ils considèrent important de maximiser le temps consacré à la L2 en classe (Corcoran, 2008; Duff & Polio, 1990; Ford, 2009; Macaro, 2001; McMillan & Turnbull, 2009; Mori, 2014). La perception des enseignants est également influencée par le fait qu'ils soient eux-mêmes locuteurs natifs de la langue qu'ils enseignent (plutôt défavorables) ou non (plutôt favorables) (Corcoran, 2008 ; Kim & Petraki, 2009). Bref, il est difficile de trouver un consensus entre les enseignants, et leur perception de l'utilité de la L1 est affectée par de nombreux facteurs, dont leur formation, leurs convictions personnelles et l'expérience qu'ils ont eue en tant qu'étudiants (Corcoran, 2008 ; Duff & Polio, 1990 ; Ford, 2009).

De manière plus spécifique, Pauwels (2014) s'est intéressée à la perception des enseignants du caractère plurilingue de nombre de ses étudiants. Après avoir interviewé 62 enseignants de L2 dans des universités australiennes et britanniques, elle a pu établir que la moitié d'entre eux considéraient que la présence d'élèves plurilingues dans leur classe n'avait aucun impact sur leur enseignement, alors que l'autre moitié disait tenter de tenir compte des caractéristiques particulières de cette clientèle et considérait que leur plurilinguisme les dotait de stratégies d'apprentissages. Ces enseignants attestaient mettre en pratique les accommodations suivantes : faire des références aux structures d'autres langues, permettre l'alternance linguistique

en classe, porter leur attention sur le fait d'encourager le développement de réflexions métalangagières et, finalement, incorporer des pratiques communicatives moins traditionnelles.

D'autres études témoignent des changements de perceptions d'enseignants après avoir adopté des pédagogies multilingues, ce qui se rapproche davantage de ce que nous aborderons dans notre projet. Auger (2008b) a analysé les réactions des enseignants pendant deux années scolaires au cours des formations à l'approche *Comparons nos langues*. Il en ressort que ceux-ci éprouvaient de la peur face au fait qu'ils ne connaissent pas les langues des élèves, de l'inquiétude par rapport à leur rôle de formateur et des réticences par rapport aux capacités des élèves qui ne maîtrisent pas encore l'écrit à créer des liens entre les langues. Auger et Kervran (2013) relatent également que les réactions des enseignants, des élèves et des parents ont été analysées en début d'approche, et que les enseignants éprouvaient de l'inquiétude par rapport à la distance typologique entre les langues et aux variétés de langues, ainsi que par rapport à la méthode qui consiste à transcrire au son (en alphabet latin) ce que les élèves disent dans leur L1 (certains parents et enseignants pensent que c'est mal). Ces résultats relèvent toutefois davantage des perceptions des enseignants au moment de l'implantation de la nouvelle approche pédagogique, et leurs réactions après avoir utilisé l'approche pendant un certain temps ne sont pas documentées.

Des changements de perceptions d'enseignant reliés à la mise en application d'activités interlangagières ont été observés dans d'autres contextes. Taylor (2008) relate les impressions d'enseignants en processus de développement d'un curriculum multilingue. Des entrevues avec les enseignants révèlent qu'au début du projet, ceux-ci valorisaient déjà le capital culturel des élèves, mais ne l'incluaient pas concrètement dans leurs pratiques pédagogiques. La mise sur pied du nouveau curriculum leur a permis de constater que les élèves « rayonnaient » quand on leur demandait de traduire ou d'enseigner quelque chose, de revoir leur façon d'enseigner en se basant

avant tout sur ce que les élèves avaient à apporter (et non sur ce qu'eux-mêmes avaient à apporter aux élèves). Chez ces enseignants, le projet a confirmé la valeur de l'enseignement multilingue. Des résultats similaires sont observables chez Horst et coll. (2010) : après la mise sur pied d'une approche pédagogique basée sur l'analyse contrastive et la réflexion interlangagière, l'enseignante a constaté que cette approche avait donné de la valeur à ses cours et a dit sentir que ses élèves l'avaient apprécié. Elle considérait que l'activité avait augmenté la perspicacité des élèves à l'égard de la langue, et leur confiance en eux, ainsi qu'elle avait contribué à l'émancipation (*autonomisation*) des élèves.

En résumé. Les recherches sur la perception que les étudiants ont de l'utilisation du RL en classe ne permettent pas de connaître de manière précise les réactions d'étudiants à une pédagogie interlangagière ni leurs attitudes vis-à-vis de leur RL et de l'utilité de celui-ci au terme d'une telle activité. Toutefois, ces recherches indiquent que les étudiants semblent avoir une opinion généralement favorable de l'utilisation du RL en classe. Quant aux recherches portant sur l'opinion qu'ont les enseignants de la pédagogie interlangagière, elles suggèrent que leur perception de l'utilité de la L1 est affectée par de nombreux facteurs, comme leur formation, leurs convictions personnelles et l'expérience qu'ils ont eue en tant qu'étudiants : les opinions sont donc plutôt variées. Toutefois, les recherches ayant évalué les changements de perceptions d'enseignants ayant adopté des pédagogies multilingues portent à croire que ce type d'activité leur permettrait de voir la valeur du RL de leurs étudiants, mais aussi leur besoin d'être accompagnés lors de la mise sur pied d'une approche interlangagière.

L'utilisation du RL en classe auprès d'adultes immigrants : un projet-pilote

Avec pour objectif de découvrir le type de références faites par des enseignants de L2 au RL de leurs étudiants multilingues, ainsi que de mesurer l'intérêt des enseignants pour une approche basée sur les références interlangagières, nous avons d'abord procédé à une

expérimentation préliminaire sous forme de projet-pilote (Dault & Collins, 2016). Cette étude, réalisée dans le contexte d'enseignement de la présente recherche a notamment révélé que des enseignants de français L2 étaient plutôt ouverts à l'utilisation de la L1 dans leur classe, ce qui nous a permis de mettre la table pour la seconde phase de la recherche.

Nous avons observé six enseignants différents, dans six classes de niveaux variés. Les étudiants des classes observées parlaient une grande variété de langues et étaient généralement plurilingues. Leurs niveaux de scolarisation et de littératie étaient variés, certains n'ayant pas reçu d'éducation formelle dans leur L1, d'autres possédant des diplômes universitaires.

Pendant les cours observés, nous avons pris note des activités mises en place, des interactions entre l'enseignant et les étudiants, des références interlangagières faites par les enseignants et les étudiants lors des plénières ainsi que des moments où nous sentions qu'il aurait été possible pour l'enseignant de faire une référence interlangagière supplémentaire. Après chaque observation, nous nous sommes également entretenue avec l'enseignant ou l'enseignante, lui posant des questions concernant les objectifs du cours, le matériel utilisé, le profil des étudiants, l'usage général du répertoire langagier des étudiants pendant les cours, le recours à la traduction et le pairage des étudiants.

Nos questions de recherche portaient sur la forme des références interlangagières faites par les enseignants, leurs fonctions, les facteurs décisionnels derrière ces références et le soutien pédagogique nécessaire pour que ces références soient plus efficaces. Notre recherche a mis en lumière que les enseignants observés faisaient parfois appel au RL de leurs étudiants pour leur offrir des traductions, pour faire des comparaisons et pour les taquiner, qu'ils incluaient rarement de la pédagogie interlangagière dans leur préparation, choisissant plutôt d'en faire de manière spontanée et dans un spectre plutôt limité, et qu'ils auraient besoin de soutien pédagogique pour enrichir cet aspect de leur enseignement.

Les références interlangagières observées se sont notamment manifestées par l'emprunt d'une L2 commune aux étudiants et à l'enseignant : l'anglais. Les recherches sur l'acquisition d'une langue tierce nous indiquant que la L2 pourrait avoir plus d'impact que la L1 en termes de transferts lexicaux et syntactiques en fonction de certains facteurs (Falk & Bardel, 2010), il nous semble fondamental que les enseignants comprennent les conséquences positives et négatives de leurs choix de références interlangagières afin que les étudiants en tirent un plus grand bénéfice.

De manière générale, on peut considérer que les six enseignants interrogés sont plutôt ouverts à l'utilisation de la L1 dans leur classe. En ce sens, leur attitude est comparable à celle des enseignants de classes multilingues observés par Lucas & Katz (1994), dont la majorité considérait comme légitime que les étudiants aient recours à leur L1 pour accéder à la matière, mais dont plusieurs rapportaient ne pas y avoir recours par manque de connaissance des langues maternelles des étudiants. Leurs stratégies ne sont toutefois pas les mêmes, ce qui s'explique notamment par le fait que les enseignants figurant dans l'étude de Lucas et Katz s'adressent à des enfants — la maturité cognitive des adultes les rendant aptes à recevoir des explications plus explicites sur les phénomènes linguistiques auxquels ils sont exposés — et enseignent à la fois la langue et le contenu du programme scolaire en vigueur. Par ailleurs, bien que nous considérons que les enseignants observés gagneraient à recevoir du soutien pédagogique pour enrichir leurs interventions translangagières, ce besoin n'a été exprimé par aucun d'entre eux, contrairement à ce qui est rapporté chez Horst et coll. (2010) et Lyster et coll. (2009), mais cette différence pourrait être influencée par le fait que les enseignants figurant dans ces deux dernières études, en mettant en pratique les interventions pédagogiques planifiées par les chercheurs, ont pris conscience de la richesse possible de telles interventions.

Bref, cette observation nous a permis de valider la pertinence de notre projet de recherche : les enseignants avec qui nous collaborerons sont ouverts à l'idée d'exploiter le RL de

leurs étudiants et n'utilisent pour l'instant qu'une très petite variété de stratégies pédagogiques interlangagières. La porte est donc ouverte pour que nous leur en suggérions une nouvelle que nous évaluions avec eux leurs perceptions, ainsi que celle des étudiants, de cette approche.

Résumé général et questions de recherche

Cette revue de la littérature a d'abord permis de valider la pertinence d'une approche interlangagière, qui pourrait comporter des bénéfices sur les plans socioaffectifs, cognitifs et pédagogiques pour les étudiants, notamment la valorisation de leur identité linguistique (Cummins, 2001) et de leurs compétences langagières (Cook, 1995). Elle nous a également permis de constater que plusieurs moyens de faire appel au RL des étudiants ont fait l'objet d'études dans des milieux où les étudiants et les enseignants partagent une même langue, mais que ces moyens sont difficilement transférables à des contextes multilingues. Les études situées en milieu multilingue, pour leur part, nous outillent sur les moyens d'instaurer une pédagogie interlangagière dans un tel milieu et nous ont permis de fixer notre choix sur l'approche *Comparons nos langues* pour la présente étude. Elles nous apportent très peu de réponses quant aux potentiels bénéfices d'une telle approche, sinon qu'elle pourrait permettre de valoriser le RL des élèves (Candelier, 2003), contribuer au sentiment de sécurité linguistique des apprenants (Bretegnier et Audras, 2015) et développer la confiance en soi des élèves (Auger, 2008b) ; des résultats encourageants, mais basés sur des projets difficilement transférables à notre contexte d'enseignement à des adultes ou encore sur de très petits échantillons, et qu'il serait donc risqué d'extrapoler. Enfin, les études portant plus spécifiquement sur la perception que les étudiants et les enseignants ont de la pédagogie interlangagière nous informent davantage sur l'opinion générale de ces derniers sur l'usage de la L1 en salle de classe que sur leur réaction à une approche interlangagière plus structurée. À notre connaissance, les réponses potentielles d'étudiants et d'enseignants à une approche tenant compte du RL des étudiants dans un contexte

multilingue n'ont pas encore été étudiées de manière empirique, c'est donc ce que nous chercherons à évaluer. Ces réponses sont d'autant plus importantes que notre observation du milieu expérimental choisi nous a permis de constater que les enseignants de français L2 montrent déjà de l'ouverture à la pédagogie interlangagière, mais sentent qu'ils manquent de moyens pour le faire, compte tenu du caractère multilingue de leur classe. La pertinence de notre recherche se trouve donc à la fois au niveau scientifique, dans la nécessité de combler un écart du savoir, mais aussi sur le terrain, dans l'intérêt de présenter à des enseignants de nouveaux moyens pédagogiques pour enseigner une L2.

Les questions menant notre recherche sont les suivantes :

1. Comment des étudiants adultes immigrants dans une classe multilingue réagissent-ils à l'utilisation d'une approche interlangagière ? Plus spécifiquement, comment se comportent-ils pendant les activités, et quelle est leur perception de la valeur des activités ?
2. Comment les enseignantes de L2 réagissent-elles à l'utilisation d'une approche interlangagière ? Comment se comportent-elles pendant la planification et l'enseignement des activités, et quelle est leur perception de la valeur des activités ?
3. La réaction des étudiants et des enseignantes varie-t-elle en fonction du niveau des étudiants ?

Structure du mémoire

Ce mémoire prenant la forme d'un « mémoire par articles », le chapitre 2 consistera en un article complet présentant l'expérimentation, ses résultats, et une brève discussion. Une discussion plus complète et nos conclusions de recherche se retrouveront dans le chapitre 3.

Chapitre 2

La présente étude a pour but d'explorer la faisabilité de l'approche interlangagière *Comparons nos langues* (Auger, 2005) auprès d'adultes immigrants en français langue seconde (L2), et cela à travers les perceptions des étudiants et des enseignants, ainsi que d'élaborer une comparaison de ces perceptions entre des groupes de niveau débutant et intermédiaire. La pertinence d'utiliser les langues maternelles (L1) des étudiants en classe de L2 a fait l'objet d'un intérêt accru en recherche au cours des dernières années, tant d'un point de vue théorique que pratique. En effet, elle pourrait possiblement faciliter l'acquisition de certaines formes grammaticales (Kupferberg, 1999 ; White, Munoz et Collins, 2007) permettre de valoriser le répertoire langagier (RL) des élèves (Candelier, 2003), contribuer au sentiment de sécurité linguistique des apprenants (Bretegnier et Audras, 2015) et développer la confiance en soi des élèves (Auger, 2008b). Toutefois, auprès d'adultes immigrants, une approche impliquant l'exploration de l'ensemble des connaissances linguistiques antérieures des étudiants, soit leur répertoire langagier (RL), pourrait comporter de nombreux bénéfices tant sur le point de vue de la conscience métalangagière que de la reconnaissance identitaire. Cependant, les classes de L2 destinées aux adultes immigrants regroupent généralement des étudiants d'origine linguistique variées, parlant une ou plusieurs langues souvent inconnue de l'enseignant et des autres étudiants, et la littérature sur l'usage de la L1 en classe de L2 s'est peu intéressée aux contextes multilingues de ce type. Par ailleurs, une recherche antérieure (Dault & Collins, 2016) nous a permis de constater l'ouverture d'enseignants de L2 en contexte multilingue à une approche interlangagière, mais aussi leur besoin d'être guidés dans une telle démarche. Dans un contexte d'étude de faisabilité, nous avons donc d'abord cherché à identifier, adapter et mettre en place une approche interlangagière, puis à en évaluer les effets sur la perception des étudiants et

enseignants de l'utilisation du RL en classe, ainsi que les facteurs pouvant expliquer ces perceptions.

Revue de la littérature

Utilisation du RL en classe de L2. Les études abordant les aspects socioaffectif, pédagogique, et cognitif de l'utilisation du RL portent à croire qu'il y aurait de nombreux avantages à faire appel aux connaissances linguistiques antérieures des étudiants au moment de leur enseigner une nouvelle langue.

Du point de vue cognitif, les recherches démontrent que le fait de donner la chance aux étudiants de mobiliser leurs connaissances antérieures, les langues déjà apprises dans le cas qui nous occupe, permet un apprentissage plus efficace (Bransford, Brown et Cocking, 2000 ; Butzkamm, 2003). Les étudiants ayant généralement une tendance naturelle à faire des comparaisons interlangagières entre leur L1 et leur(s) L2 (Selinker, 1992), le fait de leur offrir une instruction interlangagière viendrait les soutenir dans ce processus mental. Par ailleurs, un enseignement bilingue centré sur les similarités et différences entre les deux langues permettrait aux étudiants de développer une capacité de réflexion métalangagière améliorée (Cummins, 2007). Du point de vue socioaffectif, maintenant, l'inclusion du RL en salle de classe donne une valeur aux langues parlées par l'étudiant (Cummins, 2001). Par ailleurs, l'inclusion du RL des étudiants dans les activités d'enseignement est une reconnaissance de leurs compétences multilingues (Cook, 1995). De plus, l'utilisation du RL, en donnant un plus grand pouvoir à l'étudiant, favorise une relation collaborative (plutôt que coercitive) entre étudiant et enseignant, ce qui mène à une affirmation de l'identité de l'étudiant (Cummins, 2001). Du point de vue pédagogique, l'utilisation du RL permettrait aux étudiants de s'entraider dans la construction du discours (Anton & DiCamilla, 1998, Ellis & Shintani, 2014), de collaborer de manière plus efficace (Lyster, Collins & Ballinger, 2009) et de faciliter le travail d'équipe soutenant

l'acquisition d'une L2 (Swain & Lapkin, 2000). Il pourrait également favoriser la réflexion métalinguistique (Bretegnier & Audras, à paraître ; Horst, White & Bell, 2010).

Il existe donc une base théorique solide quant à la pertinence d'une didactique des L2 ayant recours à références interlangagières. Toutefois, dans un contexte où les étudiants sont d'origines variées et n'ont pas forcément de langue commune partagée par l'enseignant, les moyens d'avoir recours au RL sont limités. Dans un premier temps, nous avons donc cherché une approche interlangagière qui pourrait être utilisée par des enseignants travaillant dans un tel contexte.

La majorité des recherches portant sur les moyens d'inclure le RL en classe — et les impacts de ces activités interlangagières sur l'apprentissage — se situent dans un contexte où les étudiants partagent une langue commune. L'emploi de la traduction (ex : Demcheko, 2007, Le & Armand, 2014 ; Macaro, 2009), les stratégies de jumelage des étudiants (ex. : Brooks & Donato, 1994 ; Anton & DiCamilla, 1998 ; Swain & Lapkin, 2000 ; Storch & Aldosari, 2010) et l'utilisation de comparaisons interlangagières (ex : Horst, White & Bell, 2010 ; Kupferberg et Olshtain, 1996 ; Laufer & Girsai, 2008 ; Lyster, Collins & Ballinger, 2009 ; White, Munoz & Collins, 2007) sont les trois approches pour lesquelles on retrouve le plus de recherche. Ces études donnent des indices quant à la manière d'implanter une approche interlangagière en classe de L2 : s'il serait complexe de travailler à partir d'activités de traductions ou de jumelage des étudiants dans un contexte multilingue, certains éléments des approches de comparaisons interlangagières pourraient cependant être repris dans un tel contexte, par exemple les activités interlangagières permettant de comparer la L1 et la L2 et de poser une réflexion métalinguistique sur les similarités et différences entre les deux langues créées par Horst et coll. (2010).

En milieu multilingue, la variété d'approches est réduite, et leurs effets restent sous-étudiés. Certains auteurs (ex : Chow et Cummins, 2003 ; Cummins, 2001, 2007, 2008 ;

Lotherington, 2007 ; Perregaux & Zurbriggen, 2012 ; Roy, 2010) se sont intéressés à la prise en compte de la langue d'une minorité (majoritairement immigrante) dans les classes régulières (de contenu et non de L2) qui se déroulent dans la langue du pays d'accueil. Ces projets se basent avant tout sur la lecture et l'écriture de textes bilingues, et présentent peu d'options intéressantes pour un contexte d'enseignement dans lequel les étudiants sont des adultes ayant comme objectif immédiat l'apprentissage d'une L2 : certaines activités qui y sont présentées sont difficilement transposables aux intérêts ou à la réalité d'étudiants adultes, et les autres impliquent des ressources temporelles qu'on retrouve plus facilement dans les classes à temps plein s'étendant sur des années scolaires complètes, comme c'est le cas dans les écoles régulières.

L'Éveil aux langues est une autre des approches proposées en réponse à la montée du multiculturalisme dans les classes européennes et québécoises. Il s'agit d'une démarche pédagogique née du courant *Language Awareness* (Hawkins, 1984), s'adressant avant tout à des élèves de classes régulières du primaire, et qui ne vise pas l'enseignement d'une langue en particulier, mais plutôt l'éveil à plusieurs langues, incluant des langues qui ne seront pas enseignées à l'école. Deux approches découlant de l'Éveil aux langues ont attiré notre attention. Bretegnier (2014 a, 2014b) a adapté la démarche d'Éveil aux langues à l'enseignement des L2 aux adultes immigrants. Les activités proposées (Bretegnier & Audras, à paraître) ont pour objectif de donner aux étudiants la possibilité de s'appuyer sur ce qu'ils connaissent déjà pour développer des stratégies d'exploration linguistique et prendre conscience que les langues connues ont un rôle à jouer dans le processus d'appropriation du français. Cette approche pourrait être intéressante dans un contexte où les participants poursuivraient des objectifs plus larges. En enseignement des L2, le fait d'avoir recours à une variété de langues, connues ou inconnues des participants, sans tenir compte du RL des étudiants présents dans la classe nous apparaît moins pertinent, notre postulat étant que c'est en permettant aux étudiants de s'appuyer sur leur RL que

nous valoriserons leur identité linguistique et favoriserons leur apprentissage du français. En comparaison, le projet *Comparons nos langues* (Auger 2005, 2008 a) s'adresse spécifiquement aux classes composées d'élèves issus de minorités linguistiques. Son objectif est de s'appuyer sur langues connues des élèves (plutôt que sur une variété de langues étrangères) afin de construire leurs connaissances d'une nouvelle langue : le français. Dans les activités proposées, les élèves identifient et anticipent une forme grammaticale, manipulent la langue et se l'approprient. Concrètement, les étudiants traduisent des formes grammaticales dans leurs langues connues, puis ils comparent ces formes d'une langue à l'autre afin de mieux comprendre en quoi elles diffèrent ou se ressemblent. Ainsi, un élève russophone ou arabophone compare non seulement sa L1 avec le français, mais en explique aussi le système à ses collègues de classe et la compare à d'autres langues étrangères parlées par ceux-ci. La souplesse dans la construction des activités – les enseignants pouvant aisément lier l'approche aux points de langue de leur curriculum, le peu de temps à consacrer à la préparation des activités et la facilité à adapter l'approche *Comparons nos langues* à des participants adultes en classe de L2 nous ont fait opter pour cette dernière.

Les effets de l'approche *Comparons nos langues* sur les perceptions des étudiants de la valeur de leur RL et les réactions d'étudiants et d'enseignants aux activités ont fait l'objet de recherches de nature anecdotique, mais n'ont pas été documentés de manière empirique. Auger et Kervran (2013) ont observé et analysé des actions et interactions de l'enseignant et des élèves dans une classe utilisant l'approche *Comparons nos langues* (Auger, 2005). Leurs observations mettent surtout en lumière le positionnement de l'enseignant par rapport aux élèves : en introduisant un sujet qu'il ne maîtrise pas lui-même (les formes langagières dans les langues parlées par les étudiants), il prend un rôle d'organisateur de la discussion plutôt que de formateur. Pour arriver à un consensus, les élèves et l'enseignant doivent négocier et interagir, les activités sont donc à la fois langagières et métalangagières. Il ressort de l'analyse des auteures que la

discussion peut être un outil didactique effectif pour coconstruire les apprentissages, à condition que l'enseignant et les élèves acceptent leur posture d'expertise partagée et la reconnaissance mutuelle de leurs compétences langagières. Auger (2008b) soutient également que les activités permettent de développer la confiance en soi des élèves et de ne pas vivre l'interlangue comme un échec. En ce qui concerne l'attitude des enseignants, Auger (2008b) a observé leurs réactions pendant deux années scolaires au cours des formations à l'approche *Comparons nos langues*. Il en ressort que ceux-ci éprouvaient principalement de l'inquiétude par rapport au fait qu'ils ne connaissent pas les langues des élèves et que leur rôle en tant que formateur était remis en question, ainsi que par rapport à la distance typologique entre les langues (Auger et Kervran, 2013). Leurs réactions après avoir utilisé l'approche pendant un certain temps ne sont pas documentées.

Perception des étudiants et des enseignants de la valeur du RL. Notre étude cherche avant tout à identifier les perceptions des étudiants et enseignants participant aux activités interlangagières proposées. Bien que plusieurs chercheurs aient abordé la question de la perception d'étudiants et d'enseignants quant à l'utilisation du RL en classe, les réactions à une approche interlangagière en milieu multilingue demeurent sous-étudiées.

Les études concernant les perceptions des étudiants ont principalement examiné les perceptions relatives à l'utilisation de la L1 pendant des interactions en classe (notamment Payant, 2015; Rolin-Ianziti & Varshney, 2008; Scott & De la Fuente, 2008; Storch & Wigglesworth, 2003) et l'opinion générale des étudiants sur l'utilisation de la L1 par l'enseignant (Al Sharaeai, 2012; Mori, 2014; Osswald, 2010; Van der Meji & Zhao, 2010; Wantz-Bauer, 2001). De manière générale, on y observe que les étudiants sont plutôt favorables à l'utilisation de la L1 en salle de classe, même si certains étudiants affirment préférer apprendre une L2 dans un contexte où le règlement « L2 seulement » est renforcé. Peu d'études proposant des interventions pédagogiques

multilingues ont mesuré la réponse des étudiants de manière systématique. Ce type d'approche permettrait aux étudiants de prendre conscience du fait qu'ils ont des connaissances sur lesquelles s'appuyer, qu'ils ne partent pas de rien (Brooks-Lewis, 2009) et de prendre conscience des similarités et différences entre les langues (Brooks-Lewis, 2009). En termes identitaires, les étudiants disent apprécier que leur L1 soit valorisée et qu'on lui donne de l'importance (Bismilla, 2011). Bref, il semble que les réactions d'étudiants à une pédagogie interlangagière — et leurs attitudes vis-à-vis de leur RL et de l'utilité de celui-ci au terme d'une telle activité — restent à mesurer ; c'est donc l'un des écarts du savoir auquel notre étude tente de répondre.

Certaines études se sont penchées sur la perception que les enseignants ont de l'utilisation de la L1 en classe de L2. Parmi les enseignants qui y sont favorables, les raisons citées sont, notamment, qu'il permet aux apprenants de garder leur attention sur leur tâche (Bismilla, 2011) ; qu'il rend les instructions plus rapides et plus claires (Corcoran, 2008 ; Duff & Polio, 1990 ; Macaro, 2001), qu'il permet d'encourager les apprenants (Macaro, 2001) ; qu'il facilite la compréhension des apprenants (Duff & Polio, 1990 ; McMillan & Turnbull, 2009) et qu'il permet l'expression de l'identité et du sens de l'humour (Carless, 2008). Toutefois, la plupart des enseignants expriment plutôt des opinions défavorables, majoritairement parce qu'ils considèrent important de maximiser le temps consacré à la L2 en classe (Corcoran, 2008; Duff & Polio, 1990; Ford, 2009; Macaro, 2001; McMillan & Turnbull, 2009; Mori, 2014). L'évolution des attitudes d'enseignants reliées à l'adoption de pédagogies multilingues n'a quant à elle été que brièvement abordée dans la littérature : Taylor (2008) et Horst et coll. (2010) relatent des projets au cours desquels l'enseignement multilingue a permis aux enseignants de sentir qu'ils valorisaient davantage le capital culturel des élèves dans le premier cas et la perspicacité des élèves à l'égard de la langue, ainsi que leur confiance en eux, dans le second.

Les études portant sur les réactions aux approches multilingues nous renseignent finalement sur le niveau de compétence qui serait considéré comme le plus approprié pour une telle approche. Al Sharaei (2012) a sondé des étudiants de L1 de niveaux variés suivant des cours d'anglais L2 à l'université et a constaté que les étudiants étaient plus favorables à l'utilisation de la L1 en classe dans les cours de niveau débutant. Kim et Petraki (2009) ont utilisé des questionnaires et des entrevues pour connaître l'opinion d'enseignants et d'étudiants de trois niveaux différents à l'égard de l'utilisation de la L1 en classe. Les étudiants de niveau débutant et intermédiaires ont majoritairement répondu qu'ils devraient pouvoir utiliser la L1 à l'occasion en classe — une opinion partagée par leurs enseignants — alors que ceux de niveau avancé croient qu'ils ne devraient pas l'utiliser du tout. Une observation de classe a permis de confirmer que l'usage de la L1 ne semblait pas apporter d'avantages aux étudiants de niveau avancé. Corcoran (2008) révèle également que des enseignants sentent que l'utilisation de la L1 faciliterait la compréhension des étudiants, tout particulièrement au niveau débutant. À notre connaissance, toutefois, aucune étude n'a exploré la relation entre la perception de l'utilisation de la L1 et le niveau des étudiants dans le cadre d'une expérimentation où une nouvelle approche interlangagière était mise à l'œuvre.

En résumé, bien que les moyens de faire appel au RL dans un contexte multilingue où les étudiants sont des adultes immigrants ayant l'objectif d'apprendre une L2 n'aient pas été l'objet d'une grande attention scientifique, les fondements théoriques indiquent qu'une telle approche pourrait valoriser les étudiants dans leur identité linguistique (Cummins, 2001) et leurs compétences langagières (Cook, 1995), en plus de les outiller pour l'apprentissage d'une langue étrangère en leur permettant de développer leur compétence métalinguistique (Auger, 2008a). Par ailleurs, l'intérêt manifesté par les enseignants lors de notre projet-pilote — et leur besoin d'être accompagnés dans l'implantation d'une nouvelle pédagogie interlangagière — ainsi que le

potentiel de l'approche *Comparons nos langues* auprès d'adultes immigrants confirment la pertinence de notre recherche. Finalement, aucune approche tenant compte du RL des étudiants dans l'enseignement d'une L2 en milieu multilingue n'a, à notre connaissance, fait l'objet d'une étude systématique quant aux réponses potentielles d'étudiants et d'enseignants, ou à un effet possible sur l'apprentissage. L'approche *Comparons nos langues* n'a pas non plus été testée auprès d'un public adulte. À notre sens, cela justifie l'approche de faisabilité choisie, les recherches de Horst et coll. (2010) et Lyster et coll. (2009) témoignant par ailleurs de l'importance de cette étape avant d'étudier les éventuels effets d'une approche interlangagière.

L'étude

Questions de recherche. Les questions suivantes ont été abordées dans cette étude :

1. Comment des étudiants adultes immigrants dans une classe multilingue réagissent-ils à l'utilisation d'une approche interlangagière ? Plus spécifiquement, comment se comportent-ils pendant les activités, et quelle est leur perception de la valeur des activités ?
2. Comment les enseignantes de L2 réagissent-elles à l'utilisation d'une approche interlangagière ? Comment se comportent-elles pendant la planification et l'enseignement des activités, et quelle est leur perception de la valeur des activités ?
3. La réaction des étudiants et des enseignantes varie-t-elle en fonction du niveau des étudiants ?

Méthodologie

Contexte d'expérimentation. Le gouvernement du Québec offre aux nouveaux arrivants adultes la possibilité d'étudier gratuitement le français à temps plein ou à temps partiel. Ces programmes sont offerts dans plusieurs institutions. La présente étude se situe dans un centre de formation générale pour adultes où l'on trouve des formations de niveau présecondaire, secondaire et professionnelle, ainsi que l'alphabétisation et le français L2. Ce centre se trouve

dans une région urbaine majoritairement francophone du Québec et accueillant un nombre important d'immigrants.

Le programme de français L2 du Centre s'articule en cinq niveaux ; chacun de ces niveaux dure en moyenne douze semaines, et les étudiants peuvent s'y inscrire à temps plein ou à temps partiel. Les cours sont basés sur un programme défini par le ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur du Québec, qui vise non seulement l'acquisition du français L2, mais également l'appropriation de la culture de la société d'accueil. On y offre notamment des informations pratiques sur les programmes gouvernementaux destinés aux immigrants, la reconnaissance des diplômes, l'obtention de la citoyenneté, etc. Ce programme est donc similaire à ceux offerts dans d'autres régions du monde accueillant beaucoup d'immigrants (OECD, 2016, p.92). Un projet-pilote (Dault & Collins, 2016) réalisé durant l'année précédant la présente recherche a permis de confirmer l'intérêt des enseignants du Centre à participer à une expérimentation sur les approches interlangagières.

Participants. Les deux enseignantes s'étant déclarées volontaires pour participer à l'expérimentation travaillent dans le centre depuis plus de 10 ans. La première, Dominiqueⁱ, enseigne au niveau débutant. Elle possède un diplôme en enseignement du français L1, mais enseigne le français L2 depuis 25 ans. Elle parle français et possède une base en anglais. La seconde, Suzanne, enseigne au niveau intermédiaire. Elle est également formée en enseignement du français L1, et enseigne le français L2 depuis 12 ans. Elle parle français et connaît les rudiments de l'anglais et de l'espagnol.

Les groupes auxquels enseignent Dominique et Suzanne comptent respectivement 19 et 16 étudiants. De ce nombre, 15 étudiants de niveau débutant et 9 étudiants de niveau intermédiaire (total : 24 participants) sont considérés comme participants à notre étude. Cette sélection s'est faite sur l'unique base de la fréquence de leur présence pendant l'expérimentation

(au moins 3 activités sur 4 + séances initiale et finale). Le consentement écrit de tous les participants a été obtenu avant le début de l'expérimentation (voir annexes A et B)ⁱⁱ. Ce consentement impliquait que la caméra filme uniquement les étudiants de dos. En effet, certains des étudiants immigrants étant des réfugiés politiques, nous trouvions important de leur proposer une démarche qui ne pouvait à aucun moment les placer dans une position vulnérable.

Les étudiants parlent en moyenne 3 langues (incluant le français), pour un total de 27 langues différentes (allemand, anglais, arabe, chinois, dari, espagnol, farsi, français, hindi, khmer, luhya, luo, malayalam, mandarin, marathi, néerlandais, népali, pashto, portugais, sinhala, suédois, swahili, tetun, thaï, turc, urdu, vietnamien). Leur niveau de scolarité varie entre primaire (1 participante), secondaire (7 participants) et postsecondaire (15 participants). Un participant n'a pas répondu à la question sur la scolarité.

Déroulement de la recherche.

La recherche s'est déroulée sur une période totale de 4 semaines. Ses étapes sont résumées dans le tableau 1.

Tableau 1

Étapes de la recherche et moyens de collecte de données

Étape	Activité	Collecte de données
Étape 1	Vérification de la perception des enseignantes de la valeur du RL en classe Formation des enseignantes	Enregistrement (audio)
Étape 2	Expérimentation Groupes expérimentaux 1 et 2 : 4 activités <i>Comparons nos langues</i> dans chaque groupe, réparties sur une période de trois semaines	Captation vidéo des activités Rétroactions écrites des étudiants et enseignantes après chaque activité
Étape 3 ⁱⁱⁱ	Vérification de la perception des étudiants quant à la valeur de leur RL lors de l'apprentissage d'une L2.	Entrevues de groupe semi-dirigées (enregistrées)

Étape 4	Vérification de la perception des enseignants quant aux activités effectuées et à l'utilisation du RL.	Entrevues individuelles (enregistrées)
---------	--	--

Dans un premier temps, nous avons rencontré les enseignantes ensemble afin de recueillir leurs perceptions de l'utilisation du RL des étudiants en classe au moyen d'une courte entrevue. Avec le but de leur permettre de se familiariser avec l'approche interlangagière choisie et d'en comprendre les objectifs, nous leur avons ensuite offert une formation (voir Annexe C) sur la méthode *Comparons nos langues* où elles ont pu découvrir les principes à la base de la méthode, visionner des exemples d'activités mises en pratique auprès d'enfants du primaire et prendre connaissance de différentes possibilités de points de langue qui pourraient être enseignés suivant cette approche (Auger, 2005). Cette rencontre a également permis d'établir l'horaire des activités et de guider les enseignantes dans leurs propres choix de points de langue à exploiter pour ces activités.

Les points de langue ont été choisis par les enseignantes en fonction de leur curriculum, des besoins de leurs étudiants et de ce qu'elles pensaient qu'il serait intéressant d'aborder en comparaisons interlangagières. Le tableau 2 présente les activités sélectionnées par les enseignantes.

Tableau 2

Points de langue choisis pour les activités

Activité	Niveau débutant (D)	Niveau intermédiaire (I)
1	Interrogation formelle et informelle	Place de l'adjectif
2	Structure de la phrase de base	Accord de l'adjectif
3	Notions de politesse et de savoir-vivre	Négation
4	Accentuation sur la lettre « e »	Mots de même famille

Les activités, à l'exception de celles sur la politesse, ont toutes eu en commun les éléments suivants : une mise en contexte du point de langue, un enseignement de type inductif à

l'aide d'un exemple du point de langue en français, suivi d'une invitation faite aux étudiants de traduire l'exemple dans une langue connue et d'expliquer le fonctionnement du point de langue dans cette langue (cette étape se répétait ensuite à quelques reprises : un autre exemple du point de langue, suivi de nouvelles traductions), et, finalement, une synthèse sur les différences entre le fonctionnement de du point de langue en français et dans les langues utilisées pour les traductions.

Puis, nous avons observé et fait la captation vidéo de quatre activités *Comparons nos langues* dans chaque groupe. Après chaque activité, les étudiants devaient compléter une fiche de rétroaction individuelle. Les questions variaient en fonction des activités, mais se divisaient systématiquement de la manière suivante : une question de compréhension sur le point de langue abordé (ex. : « Écrivez une phrase avec les adjectifs “beau” et “vert”), une question visant à vérifier la capacité de l'étudiant à comparer le fonctionnement du point avec une langue de son RL (ex : « Comment écrit-on le son “é” dans votre langue ? Est-ce qu'il y a un accent qui fait le son “é” dans votre langue ? »), et une question d'appréciation de l'activité (ex. : « Est-ce que la leçon de comparaison entre les langues a été utile pour vous ? Pourquoi ? »). Les enseignantes devaient également compléter une courte fiche de rétroaction après chacune des activités, concernant leurs impressions sur le déroulement des activités et l'appréciation des étudiants, et à la fin de chacune des trois semaines de l'expérimentation, avec des questions sur les pratiques interlangagières dans la classe pendant la semaine (voir Annexe F).

À la fin de l'expérimentation, dans chaque classe, huit étudiants volontaires ont participé à des entrevues de groupe semi-dirigées (à raison de deux entrevues avec quatre étudiants dans chaque classe, pour un total de quatre entrevues durant entre 20 et 30 minutes chacune). Ces entrevues visaient à mesurer l'impact des activités sur la perception que les étudiants avaient de la valeur de leur RL et sur les questions identitaires reliées à l'utilisation du RL en classe. Par exemple, les questions suivantes ont été posées : « Pensez-vous que les activités de comparaisons

que nous avons faites ensemble vous ont permis de mieux comprendre certaines choses en français ? De quelle manière ? »/« Pensez-vous que le fait d'utiliser votre langue vous permet de montrer un autre côté de vous à votre professeur et à vos collègues de classe ? ». L'entrevue abordait neuf questions, dont certaines comportaient jusqu'à trois sous-questions (voir Annexe G). Les entrevues étaient bilingues (français/anglais) : la plupart des étudiants avaient une connaissance fonctionnelle de l'anglais, ce qui leur a permis d'exprimer leurs idées de la manière la plus complète possible quand leur connaissance du français n'était pas suffisante. Les étudiants avaient également le droit de s'entraider dans une L1 commune pour exprimer leurs idées.

Finalement, nous avons procédé à des entrevues individuelles avec les deux enseignantes afin de connaître leur perception globale des activités *Comparons nos langues* et l'utilisation du RL en classe (voir Annexe H). Ces entrevues, qui ont fait l'objet d'une captation audio puis d'une retranscription, ont duré toutes les deux près de 20 minutes. La première partie de l'entrevue consistait en des questions biographiques sur les expériences et la formation en enseignement des enseignantes, ainsi que sur leurs langues parlées. La deuxième partie sondait leur opinion générale de l'approche interlangagière utilisée (ex. : De manière générale, qu'est-ce que tu as pensé de l'approche de comparaisons entre les langues ? /Selon toi, avec quelles activités l'approche a-t-elle été la plus utile ou efficace, et pour quelles raisons ? /Si c'était à refaire, qu'est-ce que tu ferais de la même manière et qu'est-ce que tu ferais différemment ?)

Analyse

La première question de recherche portait sur la réaction des étudiants à l'utilisation d'une approche interlangagière, plus particulièrement leur attitude pendant les activités et leur perception de la valeur des activités. Pour répondre à la première partie de la question, la captation vidéo des activités a été codifiée de la manière suivante : pour chaque activité, nous avons pris note de la dynamique des interactions entre étudiants et avec l'enseignant, de la

spontanéité des réponses et des interventions, ainsi que des langues utilisées pour les comparaisons (voir Annexe E). Les captations vidéo prises de l'arrière de la classe, et la dynamique de groupe — où les étudiants s'interrompaient parfois, ou parlaient sans lever la main — ne nous permettant de faire le compte exact des interventions spontanées vs celles faites sous invitation de l'enseignante, nous avons adopté une démarche plus globale en évaluant de manière qualitative la qualité des interactions de chaque activité et en fournissant des anecdotes appuyant nos observations.

Nous avons également analysé les réflexions métalinguistiques produites dans les rétroactions écrites des étudiants, qui ont été catégorisées de la manière suivante : 0 = l'étudiant n'est pas en mesure de démontrer sa capacité à faire un lien entre une langue de son RL et le français ; 1 = l'étudiant est capable de démontrer sa capacité à faire un lien entre une langue de son RL et le français. Pour la deuxième partie de la question, nous avons analysé les réponses aux questions d'appréciation posées aux étudiants dans les rétroactions écrites. Chaque réponse (une par étudiant par activité) a été analysée selon qu'elle était essentiellement positive, qu'elle comportait des éléments positifs et négatifs ou qu'elle était essentiellement négative. Le codage a été validé par une personne diplômée en linguistique appliquée et la fiabilité interévaluateurs a été évaluée à 93 %. Nous avons également comptabilisé les opinions exprimées sur les activités lors des entrevues de groupe.

La deuxième question de recherche portait sur les réactions des enseignantes à l'approche, plus spécifiquement sur leurs attitudes pendant la formation et l'enseignement des activités, ainsi que sur leur perception de la valeur des activités. Pour répondre à la première partie de la question, nous avons observé l'attitude des enseignantes avant et pendant les activités à l'aide de l'enregistrement des entrevues préexpérimentation et de la captation vidéo des activités. Les aspects suivants ont été documentés : leur degré d'ouverture initial à l'utilisation du RL en classe,

leur réaction à l'approche lors de la formation et des activités, leur capacité à se servir de l'approche de manière efficace. Pour répondre à la deuxième partie de la question, nous nous sommes servi des commentaires émis par les enseignantes dans les entrevues pré — et postexpérimentations et avons compilé les réponses de leurs rétroactions écrites après chaque activité.

La troisième question de recherche portait sur les variances en fonction du niveau. Pour y répondre, nous avons comparé les résultats des réflexions métalinguistiques et des questions d'appréciation entre les niveaux débutants et intermédiaires à l'aide de tests Chi carré. L'analyse a été étayée par les commentaires émis par les enseignantes au moment des entrevues finales et par les étudiants dans les entrevues de groupe.

Les analyses effectuées à partir des données recueillies, et la manière dont elles ont été utilisées pour répondre aux questions de recherche sont résumées dans le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3

Questions de recherche et données utilisées pour y répondre

Questions de recherche	Données
1. Réactions des étudiants	Captation vidéo des activités Rétroactions écrites Entrevues de groupe
2. Réactions des enseignantes	Enregistrement de la formation Captation vidéo des activités Entrevues individuelles Rétroactions écrites
3. Variance dans les réactions en fonction du niveau des étudiants	Rétroactions écrites des étudiants et des enseignantes Entrevues avec les étudiants Entrevues avec les enseignantes

Résultats

QR1 : Réactions des étudiants à l'approche interlangagière.

Attitude pendant les activités. L'attitude générale des étudiants pendant les activités nous a semblée engagée, enthousiaste, volontaire. À l'aide de la captation vidéo, nous avons relevé des épisodes reflétant l'attitude des participants. Au cours des huit activités, les moments où les étudiants initient spontanément leurs réponses et proposent eux-mêmes des traductions dans leur langue, donnent des exemples venus de leur culture ou commentent les traductions faites par d'autres étudiants sont plus fréquents que ceux où l'enseignante doit demander des volontaires ou nommer un étudiant. Dans cinq activités (une de niveau débutant, les quatre autres de niveau intermédiaire), des participants se montrent également volontaires pour faire des comparaisons avec l'anglais, même si ce n'est pas leur L1, ou encore pou émettre des observations sur une langue qu'ils ne parlent pas eux-mêmes. Finalement, dans deux activités de niveau intermédiaire, au moment de faire des traductions, des étudiants parlant la même langue négocient entre eux le mot à choisir ou se corrigent mutuellement.

L'enthousiasme des participants s'est également manifesté à travers leur volonté à donner des exemples dans leur langue ou leur culture. Par exemple, lors de l'activité D3, vers le milieu de la leçon, l'étudiante cambodgienne, qui est la seule de ce pays, se met à pleurer. L'enseignante discute avec elle après la leçon et nous apprenons ainsi que l'étudiante était triste parce que son enseignante lui avait adressé une seule question ; elle pensait que celle-ci ne s'intéressait pas à sa culture. Par ailleurs, le nombre de langues utilisées (entre 4 et 13 par activité) a fait en sorte que les activités ont été plus longues que ce qui avait été préparé par les enseignantes, qui souhaitent donner à tous la chance de s'exprimer.

Nous avons également analysé la réaction des étudiants à l'approche à travers leur compréhension des activités et des points de langue enseignés, plus précisément leur capacité à produire des réflexions métalinguistiques interlangagières. Ces réflexions se sont manifestées pendant les activités, au moment de donner des explications sur le fonctionnement du point de

langue dans une langue de leur RL, mais aussi après dans les questions de rétroactions auxquels les étudiants devaient répondre. Lors du codage des activités, nous avons pris note des réflexions métalinguistiques manifestées à haute voix par les étudiants (comme il est arrivé à plusieurs reprises que les étudiants parlent en même temps, nous ne pouvons toutefois avoir l'assurance de les avoir toutes consignées). Ces dernières ont parfois pris la forme de comparaisons faites par les étudiants entre leur langue et les autres langues parlées dans la classe (n=7), d'autres fois, d'explications données sur une langue de leur RL (n=15). Par exemple, à la fin de l'activité D4, une étudiante, émerveillée, vient m'expliquer qu'elle perçoit maintenant plusieurs similitudes entre le français et le swahili. La traduction est alors facilitée, puisqu'elle n'a plus à passer par l'anglais comme langue intermédiaire. Ou encore, pendant l'activité I3, une étudiante traduit une phrase en arabe, puis offre une explication allant au-delà de la phrase traduite : « La négation en général n'est pas toujours deux mots. Si on dit "ne... jamais", deux mots. Mais dans *la première exemple*, la négation est seulement un mot, et après le verbe. » En ce qui concerne les réflexions métalinguistiques produites dans les rétroactions écrites, 58 des réflexions métalinguistiques produites ont été catégorisées selon les descriptions fournies dans le tableau 4. Les réflexions métalinguistiques de l'activité D1 ont été exclues du calcul, une grande proportion de réponses démontrant une mauvaise compréhension des questions posées, et l'activité D3, qui portait sur des différences culturelles et non linguistiques, n'a pas donné lieu à une réflexion métalinguistique.

Tableau 4

Réflexions métalinguistiques

Catégories		Résultats (%)
0	L'étudiant n'est pas capable de démontrer sa capacité à créer un lien entre le français et une autre langue	10,3
1	L'étudiant est capable de démontrer sa capacité à créer un lien entre le français et une autre langue	89,7

Perception de la valeur des activités. Nous avons également cherché à mesurer la réaction des étudiants à l'approche à travers la valeur perçue des activités interlangagières. Pour ce faire, nous avons compilé les appréciations des participants rédigées dans les rétroactions suivant chacune des huit activités, pour un total de 80 réponses (voir tableau 5). Les questions posées portaient sur l'appréciation des activités, leur utilité, le fait qu'elles aident à comprendre la matière et qu'elles permettent de faire de nouveaux apprentissages.

Tableau 5

Appréciation des activités

Catégories	Résultat (%)
Réponses essentiellement positives	77,5
Réponses comportant des éléments positifs et négatifs	8,75
Réponses essentiellement négatives	13,75

Les entrevues de groupe ont révélé que la comparaison entre le français et les autres langues que celles appartenant à leur RL semble avoir influencé la perception des étudiants de la valeur des activités. Les commentaires positifs (n=16) à ce sujet relèvent de l'intérêt personnel des étudiants envers les autres langues, mais aussi de la reconnaissance de la valeur pédagogique des activités de comparaisons en plusieurs langues, tandis que les négatifs (n=18) renvoient au fait que les comparaisons avec des langues inconnues ne semblaient pas utiles aux étudiants, que c'était une perte de temps, que cela entrainait en conflit avec leur objectif – apprendre le français, ou même qu'ils n'étaient pas capables de réexpliquer les différences vues pendant la leçon, tandis que la possibilité d'établir des similarités entre une langue de son RL et le français a aussi eu un effet sur la perception des activités. Si deux étudiants ont mentionné qu'ils trouvaient que le constat des différences entre leur langue et le français était enrichissant, les 31 autres ont soit

mentionné que la similarité les aidait à comprendre, soit que les différences rendaient les activités moins utiles ou intéressantes pour eux.

QR2 : Réactions des enseignantes à l'approche interlangagière. Notre deuxième question de recherche portait sur les réactions des enseignantes à l'approche interlangagière. Nous avons évalué ces réactions à travers leur attitude avant et pendant les activités et leur perception de la valeur des activités.

Attitude pendant la planification et l'enseignement des activités. Nous avons d'abord évalué l'attitude des enseignantes à l'endroit des approches interlangagières en général, puis de l'approche *Comparons nos langues* plus spécifiquement, à partir des propos recueillis lors des entrevues préliminaires. Dominique et Suzanne avaient toutes les deux décrit leur utilisation du RL de leurs étudiants au moment de l'entrevue initiale. Suzanne affirmait ne s'en servir que minimalement, surtout pour comprendre les erreurs de ses étudiants hispanophones (une langue dont elle connaît les rudiments), et les leur faire remarquer. Elle disait être dérangée par le fait que ses étudiants se soufflent des traductions lexicales, parce qu'elle désire « qu'on y arrive par les moyens du français ». Dominique, de son côté, affirmait se servir fréquemment de l'anglais et de l'espagnol comme langues d'approches, puisque les étudiants arrivant au niveau débutant « ne comprennent absolument rien ». Les deux enseignantes étaient toutefois prêtes à remettre en question leurs pratiques : toutes deux se disaient intéressées par l'approche, curieuses. Leurs appréhensions se situaient davantage dans leurs capacités à élaborer et mettre en pratique des activités que dans les fondements qui les sous-tendent. Cette ouverture envers l'approche s'est également manifestée à travers leur désir renouvelé chaque semaine de continuer l'expérimentation, d'essayer l'approche à travers de nouveaux points de langue, de se dépasser en tant qu'enseignantes ; après les activités, les deux enseignantes nous ont même demandé à

quelques reprises comment nous les avons trouvées, si elles avaient bien atteint leurs objectifs, si nous étions satisfaites.

Nous avons ensuite observé la capacité des enseignantes à utiliser l'approche *Comparons nos langues*, telle que décrite dans Auger (2005), à partir des captations vidéos des activités. On note que les deux enseignantes se montrent intéressées à obtenir des explications des étudiants, mais aussi qu'elles les laissent rythmer l'activité : choisir le nombre de traductions — et leurs langues — par phrase, poser des questions, proposer des variations. Le pouvoir est donc partagé entre les étudiants et les enseignantes. Les enseignantes donnent également la possibilité aux étudiants qui le désirent de faire des traductions ou des commentaires reliés à des langues qu'ils ne considèrent pas leur L1, et les interpellent en demandant des traductions « dans vos langues » (plutôt que « dans votre L1/langue maternelle). On fait donc réellement appel au RL des étudiants. Par ailleurs, elles tentent d'impliquer tous les étudiants, même ceux qui ne sont pas portés à proposer eux-mêmes des traductions.

Perception de la valeur des activités. Pour évaluer la valeur des activités interlangagières perçue par les enseignantes, nous avons utilisé les fiches de rétroactions complétées après chaque activité et à la fin de chaque semaine d'expérimentation, ainsi que leurs opinions postexpérimentation, exprimées lors des entrevues individuelles à la fin du processus.

Dans les fiches de rétroactions, les enseignantes ont indiqué que les activités leur avaient semblé adaptées au niveau des étudiants (8/8), stimulantes (7/8 – 1 « ne sait pas ») et qu'elles semblaient permettre de bien comprendre le point de langue (8/8). Elles ont également indiqué qu'elles allaient réutiliser ou pensaient réutiliser l'approche pour le même point de langue (7/8) (dans le groupe débutant, les 4 activités consistaient en de la nouvelle matière, alors que pour les intermédiaires, il s'agissait de révision dans 3 cas sur 4). Les réponses positives sont expliquées par les commentaires suivants : la méthode est valorisante pour l'enseignante et pour les élèves,

elle permet un meilleur ancrage des notions enseignées, elle permet de mettre en place des notions importantes en utilisant les langues des élèves, elle permet à l'enseignante d'être plus consciente des difficultés des étudiants, elle stimule l'intérêt des étudiants. La réponse négative (1/8) a été justifiée par le fait que l'enseignante ne s'était pas sentie à l'aise avec l'enseignement de la notion enseignée (les mots de même famille) suivant l'approche interlangagière.

Les entrevues révèlent que les deux enseignantes avaient envie de continuer d'intégrer les activités interlangagières dans leur classe après l'expérimentation, en faisant des activités plus courtes, mais plus fréquentes. Elles ont dit avoir adopté l'approche de manière naturelle, comme si elles l'avaient toujours fait, et ont également témoigné l'avoir utilisé entre les activités et dans les jours suivant l'expérimentation. Au niveau débutant, Dominique a senti un impact sur ses étudiants : « (...) j'ai vu les élèves, comme, intéressés. J'ai vu les étudiants intéressés à cette démarche-là, intéressés parce qu'on parlait de soi, on parlait d'eux-mêmes. (...) C'est comme si, officiellement, c'est comme si je m'intéressais à eux autres. » Elle ajoute qu'elle considère les activités comme valorisantes pour les étudiants de niveau débutant, parce qu'elles leur permettent de révéler leur personnalité plus rapidement, ce qui pourrait, selon elle, contrer les problèmes d'estime personnelle pouvant être vécus par les débutants qui ont de la difficulté à s'exprimer en français. Suzanne, au niveau intermédiaire, a plutôt ressenti un impact pédagogique, un meilleur ancrage des notions grâce à la comparaison et a ajouté : « Moi, je trouve ça très pertinent pis je demande même comment ça que j'ai peu eu connaissance de ça avant. [...] j'ai tout de suite adopté ça assez facilement. »

QR3 : Variation des réactions des étudiants et des enseignantes en fonction du niveau des étudiants. Notre troisième question de recherche portait sur les variations possibles dans les réactions des étudiants et des enseignantes en fonction du niveau débutant ou intermédiaire des étudiants.

Pour répondre à cette question, nous avons d'abord repris les appréciations positives dans les rétroactions écrites, en analysant cette fois la distribution par niveau. La proportion de réponses essentiellement positives s'élevait à 82,9 % chez les débutants, contre 69,7 % chez les intermédiaires. Un test Chi carré à deux échantillons a révélé que les proportions ne sont pas significativement différentes : $\chi^2=1,27, p=0,26$. Nous avons ensuite observé la qualité des réflexions métalinguistiques produites au moment des rétroactions et avons comparé par niveau les proportions de réflexions métalinguistiques démontrant la capacité de l'étudiant à créer un lien entre le français et une autre langue (catégorie 1). Chez les débutants, cette proportion était de 88,4 % et, chez les intermédiaires, de 90,6 %. Un test Chi carré à deux échantillons a encore une fois révélé que les proportions ne sont pas significativement différentes : $\chi^2=0,07, p=0,78$.

Bien qu'aucune différence statistiquement significative n'ait été trouvée dans les appréciations et les réflexions métalinguistiques entre les deux groupes, les commentaires des étudiants lors des entrevues de groupe permettent de sentir que ceux-ci ont jugé les activités plus adaptées pour le niveau débutant que pour le niveau intermédiaire. Une étudiante de niveau débutant a par exemple expliqué que, selon elle, à certains niveaux, on devrait permettre à l'étudiant de comprendre ce qui est dit en classe dans une langue qu'il maîtrise. Elle ajoute que plus tard, quand les étudiants possèdent davantage de vocabulaire, la L1 peut être minimisée. Une étudiante de niveau intermédiaire pense également que les activités interlangagières sont vraiment utiles pour les débutants, qui peuvent alors s'entraider, mais considère que l'usage du dictionnaire suffit à partir du niveau intermédiaire. Une autre étudiante intermédiaire ajoute qu'à son niveau, il est plus intéressant d'utiliser uniquement le français, mais qu'elle aimait faire (par elle-même) des comparaisons interlangagières quand elle était au niveau débutant, un avis qui est partagé par une de ses collègues. Six étudiants parmi les huit de niveau débutant ayant participé

aux entrevues ont considéré les activités de comparaison comme utiles pour mieux comprendre les points de langue enseignés, alors que quatre étudiants de niveau intermédiaires les ont trouvés utiles, les quatre autres expliquant qu'il n'en avait pas besoin pour comprendre les points de langue enseignés.

Les entrevues de groupe ont exploré la valeur identitaire que les activités pouvaient avoir représentée pour les étudiants, en ce sens que l'occasion leur avait été donnée de faire valoir leurs compétences linguistiques dans une autre langue que le français, une langue associée à leur identité, mais aussi de présenter certains aspects de leur langue et de leur culture à leurs collègues de classe et à leur enseignante. Il en est ressorti que 8/8 étudiants de niveau débutant ont trouvé valorisant de pouvoir utiliser leur langue en classe, ils ont aimé pouvoir montrer leur personnalité, leur langue, quelque chose qui leur est propre. Ils y ont vu une possibilité de faire valoir leur identité au sein de la classe. Une étudiante débutante explique : « [...] *Maybe in French people think I'm shy, because I cannot express myself in French. La langue dans laquelle on s'exprime will bring out some personality.* » Chez les débutants, la possibilité d'utiliser le RL en classe est aussi vue comme une chance de s'exprimer et de communiquer avec les autres. Une étudiante débutante qui ne s'exprime en français qu'avec beaucoup de difficulté explique que comme personne ne parle sa langue (khmer) dans la classe, elle ne peut qu'avoir recours à l'anglais pour entretenir des relations avec ses collègues de classe, et que cela la rend triste quand l'enseignante le lui interdit. Un autre explique que l'anglais est utile pour lui quand il doit demander des explications supplémentaires à un collègue de classe. Ces commentaires des étudiants sont soutenus par ceux de Dominique, qui explique que les étudiants de niveau débutant reçoivent très peu de valorisation, parce qu'ils ne parlent pas beaucoup. Avec l'approche, « on peut voir plus rapidement leur personnalité. Ils peuvent mettre plus en jeu ce qu'ils sont. Et ça, c'est intéressant pour combler un peu [...] la non-estime quand tu commences. » Du côté des intermédiaires, bien

que montrer sa langue soit aussi considéré comme valorisant pour 5/8 étudiants, le recours au RL n'est pas nécessaire pour communiquer. Les étudiants expliquent qu'ils préfèrent profiter du temps passé en classe pour s'exprimer en français. Une étudiante dit même : « Quand j'arrive dans la classe, je voudrais que j'oublie mon langue. »

Discussion

La première question de recherche examinait les réactions des étudiants à l'approche interlangagière à travers leurs attitudes pendant les activités et leur perception de la valeur des activités. L'observation des activités ainsi que l'analyse des commentaires d'appréciation des étudiants nous amènent à conclure que les étudiants ont généralement aimé les activités, qu'ils y ont participé avec enthousiasme et qu'ils les ont trouvées utiles. Ces résultats trouvent écho dans les études s'étant intéressées à l'opinion générale des étudiants sur l'utilisation du RL en classe, où l'on trouve notamment des témoignages selon lesquels les étudiants considèrent que l'usage de la L1 leur permet de traiter plus facilement les structures grammaticales (Payant, 2015) ainsi que de prendre conscience du fait qu'ils ont des connaissances sur lesquelles s'appuyer, qu'ils ne partent pas de rien (Brooks-Lewis, 2009). L'analyse des réflexions métalinguistiques permet quant à elle d'observer que les activités ont permis aux étudiants, tout comme chez Horst et coll. (2010), d'établir des liens entre une langue connue et le français afin, possiblement, de faciliter leur compréhension de certains points de langue enseignés.

La deuxième question portait sur les réactions des enseignantes à l'approche, à travers leurs attitudes pendant la planification et l'enseignement des activités, ainsi que leur perception de la valeur des activités. Les entrevues préexpérimentation et l'observation des activités ont permis de voir que les enseignantes s'étaient montrées ouvertes à l'approche, même si celle-ci différait beaucoup de leurs pratiques habituelles, et même des valeurs exprimées par Suzanne, qui croyait que la L1 n'avait pas sa place en classe de L2. Ces opinions initiales diffèrent d'ailleurs

de celles exprimées par certains enseignants dans Auger (2008b) et Auger et Kervan (2013). Les deux enseignantes ont mené à terme les quatre activités en faisant preuve de souplesse auprès des étudiants et de rigueur dans la démarche. Leurs rétroactions écrites ont permis de prendre le pouls de manière plus concrète de leur enthousiasme à l'endroit des activités, qu'elles ont notamment considérées comme stimulantes, adaptées au niveau et aux intérêts des étudiants, en plus de permettre, selon elle, la consolidation des apprentissages ; un résultat similaire à ceux obtenus dans certaines recherches sondant l'opinion d'enseignants qui utilisaient la L1 en classe (Duff & Polio, 1990 ; McMillan & Turnbull, 2009). Finalement, leurs commentaires postexpérimentation ont permis de confirmer qu'elles souhaitaient continuer d'explorer l'approche auprès de leurs étudiants. Somme toute, l'évolution de la réaction des enseignantes dans notre projet est comparable à celles observées chez Taylor (2008) et Horst et coll. (2010), qui ont trouvé qu'une approche interlangagière permettait aux enseignants de confirmer la valeur de l'enseignement multilingue.

La troisième question de recherche s'intéressait aux différences dans la perception des étudiants et des enseignantes envers les activités en fonction du niveau de compétence en français des étudiants, soit le fait qu'ils étaient classés débutants ou intermédiaires. Grâce aux entrevues de groupe, nous savons que plusieurs étudiants ont considéré que les activités s'adressaient davantage aux débutants qu'aux intermédiaires, mais ces données ne sont soutenues ni par l'analyse quantitative des rétroactions d'appréciation ni par les performances métalangagières démontrées par les étudiants. Nous avons identifié deux facteurs comme ayant potentiellement influencé les perceptions des étudiants, et qui expliqueraient donc cette divergence dans les résultats.

D'abord, les points de langue choisis par l'enseignante de niveau intermédiaire consistaient dans trois cas sur quatre en de la révision pour les étudiants, alors que les points de

langue vus par les étudiants de niveau débutant comportaient tous de la nouvelle matière. Il faut dire qu'afin de respecter leur rythme de planification, nous avons convenu que les enseignantes n'avaient pas à nous informer à l'avance des points de langue choisis. Par ailleurs, comme nous n'avons pas eu accès aux classes en dehors des observations, nous ne pouvons commenter ni la manière dont les points choisis s'inscrivaient dans le curriculum général ni celle dont ils ont été traités avant et après les interventions interlangagières. Une future étude se devrait donc de corriger cette limite. Nous émettons par ailleurs l'hypothèse suivante : la nature des points de langue présentés pourrait-elle avoir influencé les réactions des étudiants de niveau intermédiaire ? Parmi ceux-ci, plusieurs ont commenté ne pas avoir eu besoin de passer par les comparaisons interlangagières pour comprendre les notions enseignées. Cette réaction est-elle attribuable à leur compétence linguistique, ou au fait que les notions étaient effectivement en voie d'être acquises ? Nous postulons que des points de langue dont le niveau de difficulté est adapté au niveau des étudiants contribuent au succès et à l'appréciation des activités.

Ensuite, l'appréciation plus grande des étudiants de niveau débutant par rapport à ceux de niveau intermédiaire peut peut-être s'expliquer par le fait que les activités *Comparons nos langues* ont donné la chance aux débutants de faire valoir leur identité, de s'exprimer et de montrer leur personnalité, ainsi que par le fait que les étudiants de niveau débutant aient besoin de davantage d'outils pour aller à la rencontre de la langue enseignée. Les activités interlangagières serviraient donc de moyen transitoire pour passer de leur RL au français, ce qui semble moins nécessaire pour les étudiants de niveau intermédiaire. Finalement, la préférence des étudiants de niveau débutant par rapport aux intermédiaires pour les activités interlangagières s'inscrit dans le même sens que des études précédentes (Al Sharaei, 2012 ; Corcoran, 2008 ; Kim & Petraki, 2009) ayant établi que des enseignants et étudiants trouvaient ce genre d'approche plus pertinente au niveau débutant.

Dans l'ensemble, nos données tendent vers une réaction positive des étudiants et des enseignantes ayant participé à l'activité. Cependant, une grande condition nous semble nécessaire pour favoriser ces réactions : une définition claire des objectifs de l'approche et des activités, ainsi que de leur fonctionnement.

En effet, deux des critiques les plus importantes émises par les étudiants au sujet de l'approche relèvent d'après nous d'une mauvaise compréhension des objectifs qu'elle poursuit. Dans un premier temps, plus de la moitié des étudiants n'ont pas apprécié la comparaison avec d'autres langues que celles de leur RL. À ce sujet, Auger explique pourtant que la comparaison des différentes langues de la classe sert à en montrer les universaux singuliers et à entrer dans une relation d'empathie face à l'autre (Auger, 2005, p.7). Auger explique : « Entre pairs d'une même langue par exemple, les enfants s'autorégulent par rapport à leur propre système maternel. Ils sont également à l'écoute des autres groupes qui parlent d'autres langues et, en rentrant ainsi en contact avec d'autres langues que le français, ils comprennent les difficultés d'apprentissage des autres enfants, tout en relativisant leurs propres difficultés. » (Auger, 2005, p.8). Or, ni nous-mêmes, au moment de présenter l'approche aux étudiants et d'obtenir leur consentement à participer à l'expérimentation, ni les enseignantes lors de la première activité ou des activités subséquentes n'avons explicitement présenté cet objectif aux étudiants. Certains ont-ils déduit des activités qu'ils devaient apprendre ou comprendre les autres langues parlées dans la classe, ou encore que l'utilisation du RL d'autres étudiants ne servait qu'à ceux-ci ? Dans un second temps, la possibilité d'établir des similarités entre une langue de son RL et le français a également suscité beaucoup de commentaires dans les rétroactions et les entrevues de groupe. Il pourrait, par conséquent, être intéressant d'explorer la perspective des étudiants sur ce thème. Considèrent-ils que trouver des similarités entre les langues facilite la comparaison, et par le fait même, l'acquisition d'un point de langue, alors que les différences augmenteraient plutôt le niveau de

difficulté, constituant une barrière vers l'acquisition ? Des approches pédagogiques centrées vers la reconnaissance de différences entre deux langues et basées sur l'analyse contrastive (Kupferberg, 1999; Kupferberg & Olshtain, 1996; Sheen, 1996; White, Munoz & Collins, 2007) ont mené leurs auteurs à conclure qu'une approche contrastive explicite pouvait faciliter l'acquisition d'une forme grammaticale difficile en L2. Les étudiants y partageaient toutefois une langue commune, et les différences étaient rendues explicites par l'enseignant. De plus, l'information contrastive était accompagnée d'autres informations grammaticales ou de tâches ayant pu faciliter l'acquisition. À cet égard, nous pensons donc qu'un meilleur accompagnement de la part de l'enseignant dans l'explication des erreurs auxquelles peuvent mener les différences, tel que le fait l'enseignant dans le vidéo de *Comparons no langues* (Auger, 2005), aurait un impact positif sur la perception que les étudiants ont des différences par rapport aux similarités.

Conclusion

Cette étude a contribué à démontrer la nécessité d'examiner les bienfaits de l'approche auprès d'adultes immigrants, à cibler les facteurs dont nous devons tenir compte lors des prochaines étapes et à stimuler l'intérêt d'une équipe d'enseignants pour les approches interlangagières. Plusieurs questions restent toutefois sans réponse, notamment en ce qui a trait aux impacts de l'approche sur l'apprentissage et l'acquisition d'une L2. Dans un premier temps, il pourrait toutefois être intéressant de reproduire cette recherche en considérant les facteurs contribuant au succès de l'approche et en s'appuyant sur les outils développés ici. Une nouvelle expérimentation inclurait certainement une séance préliminaire au cours de laquelle les étudiants seraient exposés aux objectifs de l'approche et au fonctionnement des activités, qui seraient davantage adaptées au niveau des étudiants et cibleraient des points de langue comportant de réels défis pour eux. Elle inclurait aussi un meilleur accompagnement des étudiants de la part des enseignants afin de leur permettre de voir la valeur des comparaisons langagières, que celles-ci

mènent à la découverte de différences ou de similarités langagières. Pour ce faire, il faudrait sans doute offrir aux enseignants une formation plus complète et les guider davantage dans leurs interventions auprès des étudiants.

Somme toute, cette étude de faisabilité nous a permis de constater que les enseignantes ont trouvé l'approche facile et agréable à utiliser, notamment parce qu'elle suscitait l'enthousiasme des étudiants, et qu'il était possible de l'utiliser avec les points de langue de leur curriculum sans avoir à créer de matériel supplémentaire. Qu'elles aient pu elles-mêmes choisir les activités a contribué à leur faciliter la tâche, et bien que les choix d'activités semblent avoir eu un impact sur les réactions des étudiants, cela consiste également en une solide indication des mesures à prendre lors des prochaines étapes expérimentales. L'enthousiasme des enseignantes s'est aussi exprimé par le fait que l'une d'entre elles a continué à faire des comparaisons avec le RL de ses étudiants dans les semaines suivant l'expérimentation, ce qui va dans le sens contraire des résultats d'autres études où de nouvelles approches étaient implémentées (Horst et coll., 2010 ; Lyster et coll., 2009) : les enseignants, dépassés par l'ampleur de la tâche, ne parvenaient pas à maintenir la tenue d'activités interlangagières. De tels résultats permettent de croire qu'il serait favorable de poursuivre nos travaux en vue de populariser l'approche *Comparons nos langues* dans le contexte d'un enseignement des L2 à des adultes immigrants.

ⁱ Les noms utilisés sont des pseudonymes

ⁱⁱ Afin de s'assurer de la bonne compréhension des étudiants, les explications sur l'expérimentation ont été données en français et en anglais. De plus, les étudiants pouvaient se consulter mutuellement et traduire dans une langue commune les explications données.

ⁱⁱⁱ Un questionnaire a également été utilisé pour mesurer l'opinion des étudiants face à l'utilisation du RL en classe avant et après l'expérimentation. Or, nous considérons que les résultats de ce questionnaire ont été faussés par la complexité des questions, surtout pour les étudiants de niveau débutant.

Chapitre 3

Notre recherche a jeté les bases pour une nouvelle approche interlangagière qui pourrait être utilisée auprès d'adultes étudiant une L2 dans un contexte de classe multilingue, et cela à partir de l'approche *Comparons nos langues* (Auger, 2005), développée pour les enfants en classe d'accueil au primaire. Dans le but d'explorer la faisabilité de l'approche, nous avons cherché à connaître les réactions d'étudiants et d'enseignantes pendant l'utilisation de l'approche ainsi que leur perception de sa valeur. Nous avons été en mesure d'identifier certains facteurs semblant avoir influencé les réactions des étudiants : le choix des points de langue, le besoin d'avoir recours à son RL pour faire valoir son identité et la capacité à trouver des similarités entre une langue de son RL et la langue enseignée. Cependant, il nous semble également pertinent de faire l'analyse d'autres facteurs pouvant avoir eu un impact sur l'attitude des participants envers l'approche. Nous profiterons donc de ce chapitre, dans un premier temps, pour effectuer un retour sur les résultats de l'étude. Dans un second temps, nous envisagerons quelles pourraient être les prochaines étapes expérimentales à la lumière des conclusions tirées à la suite de cette phase de faisabilité.

Retour sur les résultats

Notre recherche ayant exploré toute une variété de facteurs pouvant avoir influencé les réactions des étudiants à l'approche interlangagière, nous avons choisi de nous concentrer uniquement sur ceux qui nous apparaissaient les plus significatifs dans le chapitre 2. Cette section présente d'autres éléments à prendre en considération dans l'analyse globale des résultats.

Nature des activités. Au moment d'explorer les diverses manières dont il nous serait possible d'intégrer le RL des étudiants en classe multilingue, nous avons considéré des approches interlangagières basées sur la lecture (Perregaux & Zurbriggen, 2012 ; Roy, 2010), l'écriture (Chow & Cummins, 2003; Cummins et coll., 2005), la narration (Lotherington, 2007;

Lotherington et coll., 2008), les comparaisons avec des langues étrangères au RL des étudiants (Armand et coll., 2004 ; Candelier, 2003 ; Perregaux & Balsiger, 2003), avant de finalement fixer notre choix sur la méthode *Comparons nos langues*, qui propose un enseignement de la L2 incluant des traductions et des comparaisons entre le RL et la L2. Parmi les commentaires faits par les étudiants dans les rétroactions et les entrevues de groupe, la nature même de ces activités de traduction et de comparaison a souvent été citée comme facteur d'appréciation de la méthode. En effet, 18 commentaires font mention du fait que d'utiliser la traduction ou la comparaison à partir d'une langue de son RL permet de mieux comprendre les points de langue enseignés, de percevoir les similarités avec le français, d'améliorer son vocabulaire en français, ou encore qu'il s'agit d'une activité agréable, par exemple : « J'aime l'activité de comparaisons. Parce que cette façon est facile pour mémoriser. », ou encore « (...) pour parler français besoin de savoir l'ordre des mots, parce que les personnes ne comprennent pas. Besoin de la comparaison pour parler bien français. » Seulement quatre commentaires expriment l'opinion contraire, soit que les activités entraînaient de la confusion ou étaient simplement inutiles. Considérant que les approches basées sur la traduction (ex : Demcheko, 2007 ; Kim, 2011 ; Le & Armand, 2014 ; Macaro, 2009) et les comparaisons interlangagières (ex : Horst et coll., 2010 ; Kupferberg & Olshtain, 1996 ; Sheen, 1996 ; White, Munoz & Collins, 2007) auxquelles nous avons fait référence au chapitre 1 présentaient des activités difficilement transposables en contexte multilingue, nous pensons que cet aspect de notre recherche contribue à justifier l'intérêt d'une approche basée sur la traduction et les comparaisons auprès d'une clientèle ne partageant pas de langue commune. Par ailleurs, l'un des facteurs qui nous avait fait préférer *Comparons nos langues* à l'Éveil aux langues pour les adultes (Bretegnier, 2014a, 2014b ; Bretegnier & Audras, à paraître) était justement que nous croyions que le fait de permettre aux étudiants de faire des comparaisons avec leur propre langue

rendrait l'approche plus significative pour eux : leurs commentaires viennent donc appuyer cette hypothèse préliminaire.

Intégration des langues des étudiants. Les deux enseignantes ont montré beaucoup d'intérêt devant les langues parlées par les étudiants de leur classe. Alors que Suzanne a manifesté cet intérêt en posant des questions d'ordre métalinguistique à ses étudiants, Dominique l'a plutôt fait ressortir en commentant les langues des étudiants pendant les activités. Par exemple, elle a mentionné qu'elle trouvait que certaines langues semblaient faciles (le swahili, le mandarin), ou plus difficiles (le malayalam) que le français, sur la base de la longueur des phrases, de la prononciation des mots ou encore de l'alphabet utilisé. Elle a également fait des commentaires appréciatifs, disant par exemple que l'écriture du khmer ressemble à du spaghetti ou que l'étudiante locutrice du malayalam était une artiste, en la voyant tracer ses lettres. La variété de langues parlées dans sa classe semble également avoir occasionné des moments de confusion : pendant les activités, elle se trompe à quelques reprises sur les langues parlées par ses étudiants (ex. : elle demande à une étudiante indienne qui parle Malayalam de traduire une phrase en Hindi) ou sur leur pays d'origine (en faisant référence à l'Arabie, par exemple). Nous n'avons recueilli aucune évidence selon laquelle les commentaires ou les erreurs de Dominique pourraient avoir heurté la sensibilité de certains étudiants, mais nous ne pouvons non plus ignorer le fait que ses attitudes manquant de neutralité à l'égard des langues puissent avoir influencé partiellement leur perception des activités. À cet égard, si l'expérimentation devait être refaite, nous pensons qu'il serait important de sensibiliser les enseignants participants sur cet aspect. Le problème causé par la variété de langue pourrait également être réglé par une séance initiale de découverte de l'approche en classe, au cours de laquelle les enseignants noteraient soigneusement les langues parlées par leurs étudiants et s'efforceraient de conserver un aide-mémoire accessible pendant les activités.

Prochaines étapes de la recherche

Cette recherche a permis de justifier la valeur d'une étude de faisabilité avant d'entreprendre un plus ample examen des effets possibles de l'approche sur une clientèle adulte en contexte multilingue. À cet effet, des études comme celle de Lyster et coll. (2009), suivie de Lyster, Quiroga et Ballinger (2013) démontrent également l'importance de cette phase : alors que la première étude avait permis d'identifier le manque de collaboration entre enseignants comme facteurs déterminants de la réussite de l'approche langagière, la seconde a placé cet enjeu au cœur de ses préoccupations.

Regards sur l'acquisition. Lors de son entrevue finale, Suzanne a mentionné qu'elle considérait que l'approche interlangagière permettait un « meilleur ancrage des notions », un aspect de l'approche qui n'était toutefois pas abordé par notre étude. La prochaine étape de cette recherche pourrait donc s'intéresser à la question des effets potentiels de l'approche *Comparons nos langues* sur l'acquisition d'une L2. En effet, cet aspect d'une approche interlangagière demeure peu, voire pas du tout étudié dans un contexte multilingue.

Dans les méthodes s'adressant à des classes constituées de locuteurs d'une même langue, les études de Kupferberg et Olshtain (1996), Sheen (1996) et White et coll. (2007) ont mené leurs auteurs à conclure qu'une approche contrastive explicite pouvait faciliter l'acquisition d'une forme grammaticale difficile en L2, mais dans les trois cas, cette approche n'était pas isolée. Chez Kupferberg et Olshain, les étudiants du groupe expérimental ont reçu une présentation inductive des points de langue à l'étude, suivi d'informations contrastives entre la L1 et la L2 et de tâches de reconnaissance impliquant de l'analyse contrastive. Puis, ils ont participé à des activités communicatives sur le point de langue et ont reçu des rétroactions affectives et orientées vers le contenu contrastif. En revanche, les étudiants du groupe contrôle ont reçu la présentation inductive, puis ont tout de suite commencé la tâche communicative. Ils ont ensuite reçu des

rétroactions affectives uniquement. Dans un posttest, tous les étudiants ont été soumis à des tâches de reconnaissances et de production. Les résultats démontrent que les étudiants du groupe expérimental ont obtenu un score beaucoup plus élevé dans les posttests, et ce, pour les deux points de langue étudiés, bien que les étudiants du groupe contrôle aient également démontré de l'amélioration avec un des deux points de langue. Il demeure toutefois difficile de définir si c'est l'enseignement par analyse contrastive reçu par le groupe expérimental ou tout simplement l'enseignement explicite des formes grammaticales qui a permis d'obtenir ce résultat. Des résultats similaires sont observables chez Sheen (1996), dont l'étude indique que des étudiants ayant reçu une instruction déductive avec analyse contrastive faisaient significativement moins d'erreurs après l'expérimentation que ceux ayant reçu un enseignement basé sur l'approche inductive. Comme chez Kupferberg et Olshtain (1996), la procédure suivie ne permet toutefois pas d'attribuer les résultats positifs du groupe expérimental à l'analyse contrastive, étant donné que le groupe contrôle avait reçu un enseignement comportant moins d'explications et moins étant centré sur l'étude spécifique des formes grammaticales testées. Chez White et coll. (2007), un enseignement explicite comportant une règle, de l'information contrastive et de la pratique contextualisée sur un point de langue a été comparé à un enseignement n'incluant aucune de ces composantes, dans lequel aucun enseignement centré sur la forme n'a été donné aux étudiants. Les tests démontrent que les étudiants du groupe expérimental étaient plus en mesure d'utiliser l'information métalinguistique pour expliquer la règle et son application et utilisaient mieux les déterminants possessifs au cours du reste de l'année scolaire, selon les commentaires de leur enseignant. Encore une fois, il est cependant impossible d'isoler l'enseignement contrastif de l'approche générale centrée sur la forme et incluant d'autres types d'information pour déterminer si elle a effectivement contribué au succès des étudiants du groupe expérimental.

Deux autres études sur l'instruction par analyse contrastive offrent néanmoins des conclusions plus solides. Dans une étude reproduisant celle de Kupferberg et Olshtain, Kupferberg (1999) s'est assuré que le groupe contrôle et le groupe expérimental recevaient cette fois un enseignement de même nature, mais auquel s'ajoutait un supplément d'analyse contrastive pour le groupe expérimental (ceux-ci ont donc reçu 13 minutes d'instruction supplémentaire). L'acquisition du point de langue a ensuite été mesurée à travers des tâches de production et de compréhension. Il se dégage des résultats que les étudiants ayant reçu l'enseignement contrastif étaient davantage en mesure que les autres de produire la forme étudiée à court terme, bien que ceux du groupe contrôle aient également démontré une amélioration entre le pré — et le posttest. Quant à eux, Laufer et Girsai (2008) ont réussi à isoler trois conditions différentes d'apprentissage dans l'enseignement du vocabulaire : l'une centrée sur le message, la seconde centrée sur la forme, et la troisième centrée sur la forme, incluant de l'information contrastive et de la traduction. Il en ressort que les participants du troisième groupe, après l'activité, étaient davantage en mesure que les autres participants d'expliquer le sens des éléments lexicaux et de les réutiliser.

Bien que les études portant sur l'instruction par analyse contrastive ne soient pas toutes parvenues à isoler cette condition d'apprentissage d'autres éléments pouvant favoriser l'acquisition d'un point de langue, comme l'enseignement centré sur la forme, ou encore explicite, ou par approche déductive, elles ont tout de même réussi à démontrer que l'utilisation de l'analyse contrastive en enseignement des langues secondes — à tout le moins dans les contextes où les étudiants partagent une même langue — pouvait mener à une acquisition des points de langue étudiés. Les recherches de Kupferberg (1999) et Laufer et Girsai (2008) ayant réussi à démontrer que l'impact positif de l'enseignement contrastif n'était pas uniquement dû à

l'enseignement explicite qui l'accompagnait, les comparaisons interlangagières basées sur l'analyse contrastive nous apparaissent comme une approche interlangagière justifiable.

Une évaluation de l'efficacité en termes d'acquisition a également été présentée par Macaro (2009) dans la première étude rapportée dans l'article, où il décrit avoir testé trois conditions d'apprentissage de vocabulaire : la première dans laquelle l'enseignant offrait des traductions en L1 de mots difficiles, la seconde dans laquelle il fournissait uniquement des définitions en L2 et la troisième dans laquelle les étudiants recevaient des traductions, des définitions et une mise en contexte des mots. Selon le posttest, pour un des textes étudiés, les étudiants du deuxième groupe avaient obtenu un score plus élevé tout de suite après la lecture du texte, mais cet avantage disparaissait dans un second posttest deux semaines plus tard. Les trois types d'interventions pédagogiques auraient donc eu un effet similaire sur l'acquisition du vocabulaire, soutenant par le fait même la thèse selon laquelle l'utilisation du RL des étudiants au cours d'une activité communicative, s'il n'a pas forcément d'impact positif sur l'apprentissage, ne nuit ni à l'acquisition lexicale ni à la compréhension d'un texte. Selon l'auteur, un enseignement incluant des traductions serait donc d'un choix légitime pour l'enseignement du vocabulaire.

Bref, nous estimons qu'un immense travail de défrichage reste à faire afin de développer les outils permettant de s'intéresser à l'acquisition langagière en contexte multilingue, tout spécialement dans un contexte où les étudiants possèdent un degré de littératie et un bagage scolaire variant énormément de l'un à l'autre, démontrant de ce fait des compétences langagières inégales au sein d'un même groupe.

Regards sur la valorisation identitaire. Il serait également possible de s'intéresser davantage à l'un des enjeux étudiés dans le cadre de cette recherche : la valorisation identitaire comme facteur d'appréciation des activités. En effet, les études ayant observé des approches

interlangagières en milieu multilingue ont tiré des conclusions en lien avec la valorisation et la légitimation du RL pour les étudiants y étant exposés, mais leurs conclusions reposent davantage sur des résultats anecdotiques que sur des études empiriques.

C'est l'observation des participants qui a permis à Cummins et coll. (2005) d'affirmer que l'utilisation du RL pouvait avoir un effet valorisant sur les élèves. Les auteurs donnent l'exemple d'une élève aux connaissances extrêmement limitées en anglais qui, en participant à une activité de textes identitaires bilingues, a eu l'occasion d'exprimer ses idées avec une profondeur qu'il lui aurait été impossible d'atteindre si elle avait dû s'exprimer en L2 exclusivement, mais a aussi été amenée à faire des liens entre sa L1 et l'anglais en participant au processus de traduction du livre. De manière similaire, Chow et Cummins (2003) racontent qu'en démontrant leur compétence bilingue, deux élèves coréens se sont attiré le respect de leurs pairs et ont augmenté leur estime personnelle. Les auteurs déduisent de leurs observations que l'expérience d'écriture bilingue a notamment permis aux élèves d'activer leurs connaissances antérieures en L1 et de créer des documents reflétant une image positive de qui ils sont à la fois linguistiquement, culturellement et cognitivement. C'est aussi à partir de leurs observations que Lotherington et coll. (2008) concluent de leur recherche-action que les activités de création et narration d'histoires ont permis de créer un climat propice à la réflexion métalangagière, à l'appréciation du multilinguisme et du multiculturalisme et à la fierté des langues parlées à la maison.

Dans le cadre de leur projet d'atelier d'Éveils aux langues pour les adultes, Bretegnier et Audras (à paraître) ont procédé à une analyse systématique des huit séances auxquels avaient participé entre trois et quinze personnes, qui ont été écoutées et transcrites. Ces dernières comportant un temps d'échange entre les participants, les chercheuses ont eu accès à de nombreux commentaires. Elles concluent de leur analyse que les activités auraient favorisé le développement de stratégies d'observation et d'analyse linguistique chez les participants, mais

aussi stimulé leur curiosité et leur intérêt envers les langues et leur fonctionnement, ainsi qu'envers la réflexion métalinguistique. Le travail d'analyse plurilinguistique aurait aussi permis aux étudiants de révéler et d'explicitier leurs savoirs plurilingues et aurait finalement suscité des réflexions autour de la valeur et de la légitimité des langues. Les ateliers semblent donc pouvoir générer des rapports favorables à la pluralité linguistique et un sentiment de plus grande sécurité linguistique, propices à l'apprentissage du français et permettant aux étudiants d'assumer leur statut de plurilingues.

L'Éveil aux langues a toutefois aussi été à la base de recherches plus systématiques. En effet, un vaste projet d'évaluation d'Evlang a été mené en Europe et en Réunion de 1997 à 2001 (Candelier, 2003). Les hypothèses testées concernaient notamment l'impact des activités d'Éveil aux langues sur les représentations et attitudes des élèves vis-à-vis des langues et cultures, sur la valorisation de chaque langue et culture, sur le désir d'apprendre des langues, mais aussi sur le développement des capacités métalinguistiques, sur la conscience et la maîtrise de certaines démarches d'apprentissage linguistiques et, finalement, sur la performance des élèves lors de l'ensemble des apprentissages linguistiques en cours ou ultérieurs. L'expérimentation a été menée auprès de 160 classes, dans une démarche à la fois qualitative et quantitative (Candelier, 2003, p.106). L'étude a permis de constater que les activités avaient somme toute eu peu d'impact sur les aptitudes en langues des élèves au cours de la période d'expérimentation, mais qu'elles avaient eu un effet significatif sur la valorisation du RL des élèves vivant dans un environnement familial plurilingue : au terme de l'expérimentation, ceux-ci étaient deux fois plus nombreux à utiliser une langue minoritaire en contexte scolaire qu'ils ne l'étaient au test initial (Candelier, 2003). À la lumière de cette étude, Maraillet (2005) a voulu examiner les représentations et attitudes d'élèves du primaire à l'égard de leur langue maternelle (et des autres langues, mais nous n'aborderons pas cet aspect) participant à des activités du projet Élodil. À

partir d'entrevues individuelles et de groupes de discussion, elle est parvenue au constat que des participants bilingues et plurilingues considéraient leur langue d'origine — même s'ils ne la maîtrisaient pas forcément — comme un « tremplin » vers l'apprentissage d'autres langues. Un certain nombre d'élèves ont mis en évidence la ressemblance entre leur langue d'origine et d'autres langues et considèrent cette ressemblance comme une ressource qui leur facilite l'apprentissage d'autres langues.

Bref, un regard plus empirique qu'anecdotique sur la valorisation et la légitimation du RL pour les étudiants étant exposés à une approche interlangagière serait une prochaine étape envisageable. Cela nous permettrait de nous appuyer sur les outils utilisés dans le cadre de la présente recherche et de les raffiner pour mesurer de manière plus précise les effets de l'approche *Comparons nos langues* sur les étudiants.

Outils à développer. Parmi les outils qu'il serait possible d'utiliser pour une future recherche, que cette dernière s'intéresse à la perception des participants en général ou à un aspect plus spécifique de cette perception, un questionnaire pré — et postexpérimentation serait à considérer. Dans cette recherche, nous avons retenu l'utilisation d'un tel outil, mais n'avons pas été en mesure d'exploiter les résultats obtenus. Le questionnaire, inspiré de Rolin-Ianziti et Varshney (2008), comportait des questions sociodémographiques, suivies de neuf énoncés bilingues (français/anglais) sur l'usage exclusif de la L2 en classe, l'utilité du RL et l'opinion générale sur l'utilisation du RL en classe, à juger sur une échelle de Likert de 1 à 7 (1 correspondant à « fortement en désaccord » et 7 à « fortement d'accord »). Par exemple : « Je considère les langues que je connais comme des outils que je peux utiliser pour apprendre le français. *I consider the other languages I know as tools that I can use to learn French.* » L'intégrale du questionnaire se trouve à l'Annexe D.

Les résultats obtenus par ce questionnaire ne nous semblaient pas cohérents avec le reste des données recueillies au cours de l'expérimentation, ce qui pourrait s'expliquer par certains facteurs. D'abord, la formulation des questions était complexe, surtout pour les étudiants de niveau débutant. Entre autres, quatre des questions posées comportaient des formulations négatives qui ont pu causer des problèmes de compréhension. Ensuite, les questions couvraient un large spectre sur l'utilisation du RL en classe, mais ne portaient pas spécifiquement sur les activités de comparaisons interlangagières. Aussi, il est possible que le score donné à chaque question par certains participants lors de la deuxième passation n'ait pas été influencé par les activités, ou que les étudiants n'aient pas vu le lien entre les questions posées et l'expérience qu'ils venaient de vivre. Ces problèmes auraient pu être réglés avant notre expérimentation si nous avions eu la chance de piloter l'outil auprès d'une clientèle similaire à nos participants. Toutefois, les contraintes occasionnées par l'horaire de l'année scolaire ayant précipité le début de l'expérimentation, nous avons dû sauter cette étape. Notre expérience nous permettrait toutefois d'élaborer un questionnaire plus ciblé et plus adapté au niveau de compétence des étudiants pour les prochaines phases de la recherche. Si nous devions répéter l'expérimentation avec des débutants, il serait impératif d'inclure un enseignant expérimenté avec ce type de clientèle dans le processus de rédaction.

Lors de la passation dans le groupe débutant, nous avons également remarqué que certains étudiants, probablement ceux avec le plus faible niveau de scolarité, éprouvaient de la difficulté à utiliser l'échelle de Likert. À cet effet, nous pourrions régler le problème en rencontrant les étudiants avant même la passation pour leur faire passer un questionnaire sur un sujet aléatoire ou relatif à la matière vue en classe, dans le seul but d'introduire l'échelle de Likert auprès d'eux et de s'assurer de leur compréhension. Il serait également possible d'utiliser des symboles plutôt

que des chiffres dans l'échelle, ou encore de trouver une autre forme d'échelle permettant d'exprimer son accord ou son désaccord.

Conclusion

Cette recherche, qui s'inscrit dans la même lignée que les travaux de Bretegnier (2104 a, 2014b), contribue à démontrer qu'une approche interlangagière en milieu multilingue pourrait soulever l'enthousiasme d'étudiants adultes issus de l'immigration et possiblement faciliter certains aspects de leur apprentissage du français. Par le fait même, notre étude offre également une certaine validation à l'approche *Comparons nos langues* (Auger, 2005) et souligne l'intérêt d'explorer encore davantage les effets possibles de pratiques interlangagières auprès d'une clientèle multilingue, et ce, quel que soit leur âge.

Notre étude n'a pas abordé l'approche interlangagière d'un point de vue social. Sachant toutefois que l'intégration des étudiants allophones immigrants à leur société d'accueil fait partie des fondements mêmes des travaux de chercheurs en contexte européen (ex : Bretegnier, 2014 a ; Auger, 2008a), canadien-anglais (ex : Cummins, 2001) et québécois (ex : Armand, Dagenais et Nicollin, 2008), et que le programme québécois de français langue seconde pour immigrants poursuit cet objectif de manière claire, cet angle de recherche n'est pas à négliger pour de futures expérimentations.

Références bibliographiques

- Akyel, L. (1994). First language use in EFL writing: Planning in turkish vs. planning in english. *International Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 169-196.
- Al Sharaeai, W. (2012). *Students' perspectives on the use of L1 in english classrooms*. (Unpublished Master of arts thesis). Iowa State University, Ames, Iowa.
- Antón, M. M., & DiCamilla, F. J. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interactions in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54(3), 314-342. doi:10.3138/cmlr.54.3.314
- Armand, F., Maraillet, E., Beck, I. A., Lamarre, P., & Paquin, S. (2004). Pour éveiller à la diversité linguistique : Le projet Élodil. *Québec Français*, 132, 54-57.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining english only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27 (1), 9-32.
- Auger, N. (2005) Comparons nos langues : une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés. CNDP, publié sous forme de DVD (accompagné d'un guide pédagogique)
- Auger, N. (2008 a). Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA). *Glottopol*, 11, 126-137.
- Auger, N. (2008b). « Comparons nos langues » : Un outil d'*empowerment* pour ne pas oublier son plurilinguisme. In M. Candelier, G. Ioannitour, D. Omer & M. -. Vasseur (Eds.), *Conscience du plurilinguisme. pratiques, représentations et interventions*. (pp. 185-196). Rennes : PUR.
- Auger, N., & Kervran, M. (2013). Répertoires langagiers, interactions didactiques et co-construction du langage à l'école primaire : L'exemple de la discussion. In V. Bigot, A.

- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W., & Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(3), 89-129.
- Bismilla, V. (2011). Creating space for students' mother tongues in college classrooms. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 1(1), 60-95.
- Bransford, J., Brown, A. L., Cocking, R. R., & National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C. : National Academy Press.
- Bretegnier, A. (2014a). Formation linguistique en contextes d'insertion : Les approches plurielles pour *déconstruire* l'insécurité linguistique ? In C. Troncy (Ed.), *Didactique du plurilinguisme. approches plurielles des langues et des cultures* (pp. 159-165). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bretegnier, A. (2014b). Éveil aux langues : Et pour les adultes ? In A.I. Andrade, M.H. Araújo e Sá, R. M. Faneca, F. Martins, A.S. Pinho & A.R. Simões (Eds.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação* (pp. 231-238). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bretegnier, A., & Audras, I. (à paraître). Des langues en relation dans la formation linguistique pour adultes en insertion : Quels enjeux ? quels effets. In M. F. Narcy-Combes (Ed.), *Perspectives plurilingues en éducation et formation*. Rennes: PUR.
- Brooks, F. B., & Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77(2), 262-274.
- Brooks-Lewis, K. A. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30(2), 216-235.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28(1), 29-39.

- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire — Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Carless, D. (2008). Student use of the mother tongue in the task-based classroom. *ELT Journal*, 62(4), 331-338.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.
- Chow, P., & Cummins, J. (2003). Valuing multilingual and multicultural approaches to learning. In S. R. Schecter, & J. Cummins (Eds.), *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource* (pp. 32-61). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cohen, A., Brooks-Carson, A., & Jacobs-Cassuto, M. (2000). *Direct vs. translated writing: What students do and the strategies they use*. (No. 17). Minnesota: Center for Interdisciplinary Studies of Writing.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 93-98. doi:10.1080/07908319509525193
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. doi:10.3138/cmlr.57.3.402
- Corcoran, J. N. (2008). *L1 in the L2 classroom: Framing brazilian teachers beliefs and practices*. (Unpublished Master of Arts thesis). University of Toronto, Toronto, Canada.
- Cortier, C., & Cavalli, M. (Eds.). (2011). *Langues régionales-minoritaires dans l'éducation bilingue : langues d'ici, langues d'ailleurs* Éditions du Conseil de l'Europe (Centre Européen pour les Langues Vivantes).
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.

- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. (2nd ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Cummins, J. (2012). Language awareness and academic achievement among migrant students. In C. Balsiger, D. Bétrix Köhler, J. de Pietro & C. Perregaux (Eds.), *Éveil aux langues et approches plurielles* (pp. 41-54). Paris : L'Harmattan.
- Cummins, J. (1980). Construct of language proficiency in bilingual education. *Paper Presented at the Annual Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Georgetown university, Washington, D.C. 81-103.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., ... Sastri, P. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership*, 63(1), 38-43.
- Dault, C., & Collins, L. (2016). L'utilisation des langues connues des étudiants en classe de français langue seconde. *The Canadian Modern Language Review*, 72(4), 504-529.
- de la Campa, Juliane C., & Nassaji, H. (2009). The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms. *Foreign Language Annals*, 42(4), 742-759.
- Deller, S., & Rinvoluceri, M. (2002). *Using the mother tongue: Making the most of the learners' language*. London: English Teaching Professionals/Delta Publishing.
- Demchenko, A. (2007). *Le recours à la traduction par les étudiants adultes d'une langue seconde : Aide ou handicap* (Unpublished Master of Arts Thesis).
- Duff, P. A., & Polio, C. G. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? *Modern Language Journal*, 74(2), 154-166.
- Edstrom, A. (2006). L1 use in the L2 classroom: One teacher's self-evaluation. *The Canadian Modern Language Review*, 63(2), 275-292.

- Ellis, R., & Natsuko, S. (2013). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Abingdon: Routledge.
- Falk, Y., & Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. the state of the art. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), 185-219. doi:10.1515/iral.2010.009
- Ford, K. (2009). Principles and practices of L1/L2 use in the Japanese university EFL classroom. *Japan Association for Language Teaching Journal*, 31(1), 63-80.
- Gass, S. M. (1979). Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning*, 29, 327-344.
- Germain, C. (1993). *Le point sur... l'approche communicative en didactique des langues* (2e ed.). Anjou : CEC.
- Hall, G., & Cook, V. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271-308.
- Hamers, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. In L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (Eds.), *Du plurilinguisme à l'école* (pp. 271-292). Berne : Peter Lang.
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon, England; Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.
- Horst, M., White, J., & Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 331-349.
- Kasper, G., & Kellerman, E. (1997). *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London, New York: Longman.

- Kim, E. (2011). Using translation exercises in the communicative EFL writing classroom. *ELT Journal*, 65(2), 154-160.
- Kim, Y., & Petraki, E. (2009). Students' and teachers' use of and attitudes to L1 in the EFL classroom. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 11(4), 58-89.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language Learning*, 42(2), 183-215.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 497-514.
doi:10.1080/20445911.2013.799170
- Kupferberg, I. (1999). The cognitive turn of contrastive analysis: Empirical evidence. *Language Awareness*, 8(3-4), 210-222. doi:10.1080/09658419908667130
- Kupferberg, I., & Olshtain, E. (1996). Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms. *Language Awareness*, 5(3-4), 149-165.
doi:10.1080/09658416.1996.9959904
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures; applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Laufer, B., & Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation *Applied Linguistics*, 29(4), 694-716.
- Le, T. H., & Armand, F. (2014). Enseigner des expressions figées métaphoriques françaises avec l'approche de traduction/comparaison à des étudiants vietnamiens. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(2), 23-44.

- Lennon, P. (1998). Approaches to the teaching of idiomatic language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 36, 11-30.
- Levine, G. S. (2014). Principles for code choice in the foreign language classroom: A focus on grammaring. *Language Teaching*, 47(3), 332-348.
- Lin, A. (2013). Toward paradigmatic change in TESOL methodologies: Building plurilingual pedagogies from the ground up. *TESOL Quarterly*, 47(3), 521-545.
- Lo, Y. Y. (2015). How much L1 is too much? Teachers' language use in response to students' abilities and classroom interaction in content and language integrated learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(3), 270-288.
doi:10.1080/13670050.2014.988112
- Lotherington, H. (2007). Rewriting traditional tales as multilingual narratives at elementary school: Problems and progress. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 241-256.
- Lotherington, H., Holland, M., Sotoudeh, S., & Zentena, M. (2008). Project-based community language learning: Three narratives of multilingual story-telling in early childhood education. *Canadian Modern Language Review*, 65(1), 125-145. doi:10.3138/cmlr.65.1.125
- Lucas, T., & Katz, A. (1994). Reframing the debate: The roles of native languages in english-only programs for language minority students. *TESOL Quarterly*, 28(3), 537-561.
- Lyster, R., Collins, L., & Ballinger, S. (2009). Linking languages through a bilingual read-aloud project. *Language Awareness*, 18(3-4), 366-383. doi:10.1080/09658410903197322
- Lyster, R., Quiroga, J., & Ballinger, S. G. (2013). The effects of biliterary instruction on morphological awareness. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(2), 169-197.
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.

- Macaro, E. (2009). Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring 'optimal' use. In M. Turnbull, & J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 35-49). Bristol: Multilingual Matters.
- Maraillet, E. (2005). *Étude des représentations linguistiques d'élèves au 3e cycle du primaire, en milieu pluriethnique à montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues*. (Unpublished Master of Arts thesis). Université de Montréal, Montréal.
- McMillan, B., & Turnbull, M. (2009). Teachers' use of the first language in french immersion: Revisiting a core principle. In M. Turnbull, & J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 15-34). Bristol: Multilingual Matters.
- Mori, M. (2014). Conflicting ideologies and language policy in adult ESL: Complexities of language socialization in a majority-L1 classroom. *Journal of Language, Identity, and Education*, 13(3), 153-170.
- Nagy, K., & Robertson, D. (2009). Target language use in english classes in hungarian primary schools. In M. Turnbull, & J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 66-86). Bristol: Multilingual Matters.
- OECD. (2016). Situation des migrants récents sur le marché du travail et politiques d'intégration dans les pays de l'OCDE. (pp. 67-114) Organisation for Economic Co-operation and Development. doi:10.1787/migr_outlook-2016-5-fr
- Osswald, I. (2010). *Examining principled L1 use in the foreign language classroom*. (Unpublished Master of arts thesis). Florida Atlantic University, Boca Raton, Florida.
- Pauwels, A. (2014). The teaching of languages at university in the context of super-diversity. *International Journal of Multilingualism*, 11(3), 307-319.
doi:10.1080/14790718.2014.921177

- Payant, C. (2015). Plurilingual learners' beliefs and practices in relation to native and non-native language mediation during learner-learner interaction. *Canadian Modern Language Review*, 71(2), 105-129.
- Perregaux, C., & Balsiger, C. (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel, Suisse : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, secrétariat général.
- Perregaux, C., & Zurbriggen, E. (2012). Quand le post-it favorise les liens entre la famille et l'école : L'exemple des *sacs d'histoire*. In C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J. de Pietro & C. Perregaux (Eds.), *Éveil aux langues et approches plurielles : De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 175-192). Paris : L'Harmattan.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600-614.
- Polio, C. G., & Duff, P. A. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of english and target language alternation. *The Modern Language Journal*, 78(3), 313-326.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (1992). On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language Learning*, 42(1), 85-112.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Rivers, D. J. (2010). An exploration of on-task language policy and student satisfaction. *ELT Journal*, 64(3), 261-271.

- Rolin-Ianziti, J., & Varshney, R. (2008). Students' views regarding the use of the first language: An exploratory study in a tertiary context maximizing target language use. *Canadian Modern Language Review*, 65(2), 249-273. doi:10.3138/cmlr.65.2.249
- Rolin-Ianziti, J., & Brownlie, S. (2002). Teacher use of learners' native language in the foreign language classroom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 58 (3), 402-426.
- Roy, D. (2010). Des « sacs d'histoires » : Une promotion de la littératie familiale. *Vie Pédagogique*, 155, 49-50.
- Scott, V. M., & Fuente, M. J. d. l. (2008). What's the problem? L2 learners' use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks. *The Modern Language Journal*, 92(1), 100-113.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9(2), 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL : International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London; New York: Longman.
- Sheen, R. (1996). The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching and learning a foreign language. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 34(3), 183.
- Stockwell, R. P., Bowen, J. D., & Martin, J. W. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Storch, N., & Aldosari, A. (2010). Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research*, 14(4), 355-375.
doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1362168810375362>
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, 37(4), 760-769.

- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.
- Taylor, L. K. (2008). Of mother tongues and other tongues: The stakes of linguistically inclusive pedagogy in minority contexts. *Canadian Modern Language Review*, 65(1), 89-123.
doi:10.3138/cmlr.65.1.89
- Ushakova, T. N. (1994). Inner speech and second language acquisition: An experimental-theoretical approach. In J. P. Lantolf, & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 135-156). Norwood, NJ: Ablex.
- Van Der Meij, H., & Zhao, X. (2010). Codeswitching in english courses in chinese universities. *The Modern Language Journal*, 94(3), 396-411.
- Wantz-Bauer, F. (2001). Le statut de la langue maternelle en cours de langue étrangère : Point de vue d'étudiants. In V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations* (pp. 39-58). Mont Saint-Aignan : Publications de l'Université de Rouen.
- White, J., Muñoz, C., & Collins, L. (2007). The His/Her challenge: Making progress in a 'Regular' L2 programme. *Language Awareness*, 16(4), 278-299. doi:10.2167/la419.0

ANNEXE A

Formulaire de consentement des étudiants

Consentement pour participer à une étude sur l'enseignement du français langue seconde

J'accepte de participer à la recherche dirigée par Caroline Dault pour son mémoire de maîtrise en Applied Linguistics à l'Université Concordia, sous la direction de Dr. Laura Collins.

I agree to participate in a research project being conducted by Caroline Dault, as part of her master's degree thesis in Applied linguistics at Concordia University, under the supervision of Dr. Laura Collins.

A. BUT/ PURPOSE

J'ai été informé que le but de cette recherche est d'évaluer l'utilisation d'une approche faisant appel aux langues connues des étudiants dans les cours de francisation.

I have been informed that the purpose of the research is to investigate the use of a methodology referring to the learners' known languages in French second language classes.

B. PROCÉDURES/PROCEDURES

Je comprends que la chercheuse :

- me demandera de compléter un questionnaire avant et après l'expérimentation ;
- visitera ma classe au cours de l'expérimentation afin d'observer le déroulement de certaines activités et ces observations feront l'objet d'une captation vidéo ;
- me demandera de noter mes opinions et impressions après les activités ;

I understand that the researcher:

- *will ask me to complete a questionnaire before and after the experiment;*
- *will come to visit my class during the experiment in order to observe the progress of some activities and these observations will be video-recorded;*
- *will ask me to write down my opinions and impressions after the activities;*

I also understand that the researcher will organize a small group interview with some of the other students at the end of the experiment, and that I will be able to volunteer to participate if I so desire. La chercheuse connaîtra mon nom et ce, dans le seul but d'assurer une bonne gestion des données recueillies, mais mon nom ne sera pas révélé à qui que ce soit. Les noms des enseignants et de l'institution scolaire impliqués dans cette étude ne seront pas utilisés pour identifier des fichiers informatiques ou numériques. Aussi, aucun de ces noms ne figurera dans les transcriptions des interactions orales en classe. Des codes et des pseudonymes spécifiques seront assignés.

The researchers will know my name in order to coordinate data from different sessions, but my name will not be revealed to anyone else. No teacher, student, or school names will be used to identify any digital or electronic files; nor will they be used in any transcripts of the classroom interactions. Codes and pseudonyms will be assigned.

C. RISQUES ET BÉNÉFICES/ RISKS AND BENEFITS

J'ai pris connaissance que la chercheuse est intéressée à identifier des activités et des interactions susceptibles d'optimiser l'apprentissage du langage chez les adultes qui étudient le français au Québec. Je comprends que la chercheuse ne m'évaluera pas individuellement.

I understand that the researchers are interested in identifying activities and interactions that maximize language learning for students learning English. I understand that the researchers will not be evaluating me individually.

D. CONDITIONS OF PARTICIPATION

- J'ai pris connaissance qu'à tout moment, et ce sans conséquence négative, il m'est possible de retirer mon consentement et d'interrompre ma participation à l'étude.
- J'ai pris connaissance que ma participation à cette étude est strictement confidentielle (la chercheuse connaîtra mais ne divulguera pas mon nom).
- J'ai pris connaissance que les données recueillies lors de cette étude peuvent être publiées et qu'un exemplaire du rapport final de recherche, lorsque cette dernière aura été menée à terme, pourra m'être acheminé en communiquant avec Caroline Dault (un délai de plusieurs mois est à prévoir).
- *I understand that my participation in this study is confidential (i.e., the researcher will know, but will not disclose my name)*
- *I understand that the data from this study may be published and that I may receive a copy of the final research report when the study has been completed (expected to take several months) by contacting Caroline Dault*

J'AI LU CE QUI PRÉCÈDE ET COMPRIS CET ACCORD. JE CONSENS LIBREMENT ET VOLONTAIREMENT À PARTICIPER À CETTE ÉTUDE.

I HAVE CAREFULLY STUDIED THE ABOVE AND UNDERSTAND THIS AGREEMENT. I FREELY CONSENT AND VOLUNTARILY AGREE FOR TO PARTICIPATE IN THIS STUDY.

J'accepte de participer à ce projet/ I accept to participate in this project: oui/non

J'accepte la captation vidéo des activités/ I accept the video-recording of the activities: oui/non

NOM/ NAME _____

SIGNATURE _____

À tout moment, si vous avez des questions concernant la présente étude, vous pouvez contacter la chercheuse : Caroline Dault ; dault.caroline@gmail.com

If at any time you have questions about the proposed research, please contact the researcher: Caroline Dault, dault.caroline@gmail.com

À tout moment, si vous avez des questions concernant vos droits en tant que participant à la recherche, contactez Adela Reid, Agente d'Étique et d'Intégrité de la Recherche, Université Concordia, au 514-848-2424 poste 7481 ou par courriel à areid@alcor.concordia.ca

If at any time you have questions about your rights as a research participant, please contact the Research Ethics and Compliance Advisor, Concordia University, 514.848.2424 ex. 7481, ethics@alcor.concordia.ca

ANNEXE B

Formulaire de consentement des enseignantes

Consentement pour participer à une étude sur l'enseignement du français langue seconde

Je consens à participer à la recherche dirigée par Caroline Dault, étudiante à la maîtrise en *Applied Linguistics* à l'Université Concordia, sous la direction de Dr. Laura Collins.

A. BUT

J'ai été informée que le but de cette recherche est d'examiner l'utilisation des langues connues des étudiants dans les cours de francisation. Cette recherche constitue le projet du mémoire de maîtrise de la chercheuse et vise à étudier la faisabilité d'une approche d'enseignement translinguistique auprès d'étudiants immigrants adultes.

B. PROCÉDURES

J'ai pris connaissance que la chercheuse :

- me demandera de participer à deux formations sur l'approche pédagogique, d'une durée d'une heure chacune, avant le début de l'expérimentation (ces formations feront l'objet d'un enregistrement audio) ;
- rencontrera mes étudiants avant et après l'expérimentation ;
- visitera ma classe au cours de l'expérimentation afin d'observer le déroulement d'activités déterminées avec elle (je déterminerai avec la chercheuse l'horaire des observations, qui feront l'objet d'une captation audiovidéo) ;
- me demandera de tenir un journal de bord afin de noter mes impressions ;
- me demandera de participer à une entrevue individuelle d'une durée d'une demi-heure au sujet de ma perception de l'approche pédagogique expérimentée (cette entrevue fera l'objet d'un enregistrement audio).

La chercheuse connaîtra mon nom et ce, dans le seul but d'assurer une bonne gestion des données recueillies, mais mon nom ne sera pas révélé à qui que ce soit. Les noms des étudiants et de l'institution scolaire impliqués dans cette étude ne seront pas utilisés pour identifier des fichiers informatiques ou numériques. Aussi, aucun de ces noms ne figurera dans les transcriptions des interactions orales en classe. Des codes et des pseudonymes spécifiques seront assignés.

C. RISQUES ET BÉNÉFICES

J'ai pris connaissance que la chercheuse est intéressée à identifier des activités et des interactions susceptibles d'optimiser l'apprentissage du langage chez les adultes qui étudient le français au Québec. J'ai pris connaissance que la chercheuse n'évaluera pas mon enseignement.

D. MODALITÉS ET CONDITIONS DE PARTICIPATION

- J'ai pris connaissance qu'à tout moment, et ce sans conséquence négative, il m'est possible de retirer mon consentement et d'interrompre ma participation à l'étude.
- J'ai pris connaissance que ma participation à cette étude est strictement confidentielle (la chercheuse connaîtra mais ne divulguera pas mon nom).
- J'ai pris connaissance que les données recueillies lors de cette étude peuvent être publiées et qu'un exemplaire du rapport final de recherche, lorsque cette dernière aura été menée à terme, pourra m'être acheminé en communiquant avec Caroline Dault (un délai de plusieurs mois est à prévoir).

J'AI LU CE QUI PRÉCÈDE ET COMPRIS CET ACCORD. JE CONSENS LIBREMENT ET VOLONTAIREMENT À PARTICIPER À CETTE ÉTUDE.

NOM (caractères d'imprimerie)

SIGNATURE

À tout moment, si vous avez des questions concernant la présente étude, vous pouvez contacter la chercheuse :
Caroline Dault ; dault.caroline@gmail.com

À tout moment, si vous avez des questions à propos de vos droits en tant que participant à cette étude, s.v.p.
contactez Adela Reid, Agente d'Étique et d'Intégrité de la Recherche, Université Concordia, au 514-848-2424
poste 7481 ou par courriel à areid@alcor.concordia.ca

ANNEXE C

Aide-mémoire remis aux enseignantes lors de leur formation

FORMATION DES ENSEIGNANTS

Pourquoi utiliser une pédagogie interlangagière ?

On retrouve dans la littérature scientifique une base théorique solide quant à la pertinence d'une didactique des langues secondes ayant recours à références interlangagières. Voici quelques exemples de bénéfices potentiels d'une telle approche :

- Du point de vue cognitif, la possibilité de mobiliser ses connaissances antérieures permet **un apprentissage efficace** (Bransford, Brown et Cocking, 1999).
- Sur le plan socio-affectif, l'inclusion des langues parlées par l'étudiant en salle de classe donne une **valeur** à celles-ci (Cummins, 2001).
- Du point de vue pédagogique, l'utilisation d'une langue connue dans les travaux d'équipe permettrait aux étudiants de **collaborer** de manière plus efficace. (Anton et DiCamilla, 1998).

Comparons nos langues

- Démarche fondée sur la comparaison entre les langues.
- But : Déceler les similarités et les différences entre les langues pour favoriser l'apprentissage d'une langue nouvelle.
- Engage les étudiants et l'enseignant dans la réflexion.
- Méthodologie **active** et **participative**.

Activités proposées

Liste d'activités **non exhaustive ni limitative**. (voir extraits vidéos et document joint)

À faire

- Observer la liste d'activités proposées et voir si certaines activités correspondent aux items langagiers à enseigner au cours de l'expérimentation.
- Choisir dans votre curriculum les items langagiers qui se prêteraient bien aux comparaisons interlangagières et trouver un moyen d'enseigner ces items avec l'approche *Comparons nos langues*. **Une autre rencontre est prévue pour que je vous accompagne dans ce processus.**

Références

Comparons nos langues : Une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés. Auger, N. (Director). (2005). [Video/DVD]

(Le lien vers la vidéo et le livret explicatif vous seront envoyés par courriel)

Antón, M. M., & DiCamilla, F. J. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interactions in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54(3), 314-342.

Bransford, J., Brown, A. L., Cocking, R. R., & National Research Council. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. (2nd ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

ANNEXE D

Questionnaire

Section 1

Nom/ Name:	Âge/Age :
Niveau du cours/ <i>Level of the class</i> :	
Niveau de scolarité/ <i>Level of education</i> : <input type="checkbox"/> primaire/ <i>elementary</i> <input type="checkbox"/> secondaire/ <i>secondary</i> <input type="checkbox"/> postsecondaire/ <i>post-secondary</i>	
Temps passé au Québec/ <i>Time spent in Quebec</i> :	
Avez-vous déjà suivi un cours de langue incluant des activités de traduction ? <i>IHave you ever experienced translation activities in a language class?</i> <input type="checkbox"/> oui/yes <input type="checkbox"/> non/no	

Langues connues/Known languages : Écrivez les langues que vous connaissez dans la colonne de gauche, et évaluez votre niveau de 1 à 5 pour chacune des habiletés. <i>Write the languages you know in the left column, and evaluate your level from 1 to 5 for each competence.</i>				
Marquez d'un astérisque (*) votre ou vos langue(s) première(s). <i>Draw an asterisk (*) beside your(s) first language(s).</i>	Parler <i>Speak</i>	Écouter <i>Listen</i>	Écrire <i>Write</i>	Lire <i>Read</i>
	1 = très faible, 5 = très fort			
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Section 2

Fortement en désaccord <i>Strongly disagree</i>	→	→	→	→	→	Fortement D'accord <i>Strongly agree</i>
1	2	3	4	5	6	7

- A Quand je ne connais pas un mot, je préfère qu'on m'explique son sens en français.
When I don't know a word, I prefer to have it explained to me in French.
- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|
- B Je considère les langues que je connais comme des outils que je peux utiliser pour apprendre le français.
I consider the other languages I know as tools that I can use to learn French.
- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|
- C J'utilise parfois une langue autre que le français pour m'aider à étudier. (langue utilisée : _____)
I sometimes use a language other than French to help me study. (language used: _____)
- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|
- D J'aime faire des comparaisons entre les langues que je connais et le français.
I like to compare the languages I know to the French language.
- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|
- E Les enseignants de français devraient utiliser uniquement le français dans la classe.
French teachers should use only French in the language classroom.
- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|
- F Quand mon enseignante explique quelque chose en français, je préfère qu'elle ne fasse pas référence à d'autres langues.
When my teacher explains something in French, I prefer that she does not refer to other languages.
- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|
- G J'aime lire des explications dans une langue que je connais au sujet du français.
I like to read explanations about French in a language I know.
- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|
- H Les étudiants devraient utiliser uniquement le français dans la classe.
Students should use only French in the language classroom.
- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|
- I J'aime quand un collègue de classe m'aide à traduire un mot ou une expression.
I like it when a schoolmate helps me translating a word or an expression.
- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|
- J Je pense que les étudiants devraient utiliser uniquement le français quand ils font une tâche en équipe.
I believe that students should use only French when working together on a task in the classroom.
- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

K C'est mélangeant quand l'enseignant utilise d'autres langues que le français en classe.

It is confusing when the teacher uses languages other than French during class.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

L Je ne pense pas être capable de me servir des langues que je connais pour apprendre le français.

I don't think I can use the languages I know to help me learn French.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

ANNEXE E

Fiche d'observation des activités

Niveau :		Activité #	
Date :	Heure de début :	Heure de fin :	

I. Contenu

Item langagier :
Niveau linguistique <input type="checkbox"/> Phonétique et intonation <input type="checkbox"/> Système graphique (lettres, accents, ponctuation) <input type="checkbox"/> Syntaxe <input type="checkbox"/> Lexique <input type="checkbox"/> Système verbal (temps et modes) <input type="checkbox"/> mimo-gestuel <input type="checkbox"/> autre : _____
<input type="checkbox"/> Nouveau contenu <input type="checkbox"/> Révision de contenu
<input type="checkbox"/> Contenu intégré dans la matière <input type="checkbox"/> Contenu présenté à part

II. Participants :

Nombre d'étudiants :		
<input type="checkbox"/> plénière	<input type="checkbox"/> travail d'équipe	<input type="checkbox"/> travail individuel
<i>interactions entre étudiants</i>		
<i>interactions prof/étudiant</i>		
<i>Réponses volontaires</i>		
<i>Réponses demandées par l'enseignante</i>		
<i>Discours initié spontanément</i>		

III. Déroulement

Type d'enseignement : <input type="checkbox"/> inductif <input type="checkbox"/> déductif
Résumé du déroulement :

<i>Extraits intéressants</i>	
Langues comparées au français :	
1. _____	(nbr de locuteurs : _____)
2. _____	(nbr de locuteurs : _____)
3. _____	(nbr de locuteurs : _____)
4. _____	(nbr de locuteurs : _____)
5. _____	(nbr de locuteurs : _____)

<i>Autres observations</i>

Rétroactions des étudiants

ANNEXE F

Fiches de rétroaction des enseignantes

Fiche 1 — à compléter après chaque activité

Date :	Niveau des étudiants :
Item langagier enseigné :	
Considérez-vous que l'enseignement de cet item langagier en utilisant la méthode de comparaisons interlangagières...	
... était adapté au niveau de vos étudiants ?	Oui []/Non []
... a permis à vos étudiants de bien comprendre cet item ?	Oui []/Non []
... a semblé stimulant/intéressant pour vos étudiants ?	Oui []/Non []
Lorsque vous enseignez cet item langagier selon votre approche habituelle, avez-vous recours à d'autres langues que le français ?	Oui []/Non []
Expliquez :	
La prochaine fois que vous enseignerez cet item langagier, pensez-vous avoir recours à la méthode de comparaisons interlangagières ?	
Oui []/Non []	
Pourquoi ?	

Fiche 2 — à compléter à la fin de chaque semaine

Date :	Niveau des étudiants :
Au cours de la semaine, et à l'extérieur des activités observées...	
... vos étudiants ont-ils eu plus souvent que d'habitude recours à d'autres langues que le français ?	Oui []/Non []
... avez-vous eu recours à d'autres langues que le français pour enseigner certains items langagiers ?	Oui []/Non []
Si oui, veuillez donner une brève description :	
... Avez-vous observé des effets de l'expérimentation qui pourraient intéresser la chercheuse ?	
	Oui []/Non []
Si oui, veuillez donner une brève description :	

ANNEXE G

Questions des entrevues de groupe

Objectif

Les entrevues de groupe semi-dirigées avec les étudiants serviront :

- À pallier les difficultés qui peuvent avoir été éprouvées lors de la passation du questionnaire. (Certaines questions seront donc du même ordre que celles du questionnaire. Cela donnera par ailleurs la chance aux étudiants d'expliquer leurs réponses.)
- À mesurer l'impact des activités sur la perception que les étudiants ont de la **valeur** de leur RL et sur les questions identitaires reliées à l'utilisation du RL en classe.

Plus précisément, les entrevues de groupes permettront d'obtenir des données qui nous aideront à répondre aux questions de recherche 1. b) et 4.

Questions de recherche :

1. *Comment des étudiants de FL2 adultes réagissent-ils à l'utilisation d'une approche interlangagière ?*
 - a) *Réactions pendant les activités*
 - b) Perception de la valeur des activités interlangagières**
2. *Leurs réactions varient-elles en fonction de leur niveau de FL2 ? (débutant/intermédiaire)*
3. *Comment des enseignants de FL2 réagissent-ils à l'utilisation d'une approche interlangagière ?*
 - a) *Réactions pendant les activités*
 - b) *Perception de la valeur des activités interlangagières*
4. ***Quels facteurs autres que le niveau de compétence en FL2 peuvent expliquer les réactions des étudiants et enseignants à l'utilisation d'une approche interlangagière ? (facteurs identitaires, réflexion métalinguistique, etc.)***

Participants

Il y aura deux entrevues par niveau, pour un total de **4** entrevues.

Nombre de participants visés par entrevue : **3-4** (les étudiants s'expriment lentement, cherchent leurs mots. Un nombre plus grand de participants ne permettrait pas à chacun de dire tout ce qu'il a à dire.)

Temps de l'entrevue : entre 20 et 30 minutes.

Déroulement

« Merci de participer à cette entrevue. Je vais vous poser quelques questions sur votre expérience comme étudiant par rapport aux activités de comparaisons entre les langues que je suis venue observer dans votre classe, c'est-à-dire sur les leçons dans lesquelles vous avez comparé le français et les autres langues que vous parlez. Vous pouvez répondre en français ou en anglais, et me demander de répéter ou traduire mes questions. »

PARTIE 1 : QUESTIONS BRISE-GLACE

1. D'abord, quelles langues parlez-vous ? Vous pouvez en nommer plusieurs. (Dites-moi toutes les langues que vous parlez, que vous comprenez.)
2. Dans quelle langue êtes-vous le/la meilleur/e ? Est-ce que c'est votre langue maternelle, votre première langue ?
3. Est-ce que c'était la première fois qu'un professeur vous incitait à faire des comparaisons entre les langues ? (C'était la première fois que vous faisiez des comparaisons entre les langues dans un cours ?)
 - a. **Si oui**, qu'est-ce que vous avez pensé de ces activités ? (Avez-vous aimé les activités que je suis venue observer ? Pourquoi ?)
 - b. **Si non**, est-ce que c'était semblable (similaire, pareil) ou différent de vos autres expériences ? Pourquoi ? Qu'est-ce que vous avez pensé des activités de comparaisons entre les langues que nous avons faites ici ? (Avez-vous aimé les activités que je suis venue observer ?)

PARTIE 2 : DANS LE VIF DU SUJET

Valeur des activités

4. En général, est-ce que c'est utile quand votre professeur vous permet d'utiliser une langue autre que le français que vous connaissez pour comprendre quelque chose ? (Est-ce que ça vous aide quand vous pouvez utiliser une autre langue dans la classe ?) Pourquoi ?

Exemples :

- quand vous pouvez demander des explications dans votre langue à une autre personne dans la classe.
 - quand la professeure traduit des choses en anglais.
5. Avec quelle langue que vous connaissez avez-vous trouvé le plus intéressant ou utile de faire des comparaisons ? Est-ce que c'était avec votre langue maternelle, ou avec une autre langue que vous connaissez, l'anglais, par exemple ? Pour quelles raisons ?
 6. Pensez-vous que les activités de comparaisons que nous avons faites ensemble vous ont permis de **mieux comprendre** certaines choses en français ? De quelle manière ?

Valeur de la langue et de l'identité linguistique

7. Comment vous sentez-vous quand vous avez le droit d'utiliser votre langue dans la classe de français ?
 - Pensez-vous que le fait d'utiliser votre langue vous permet de montrer un autre côté de vous à votre professeur et à vos collègues de classe ? (Est-ce que l'utilisation de votre langue vous permet de montrer un peu qui vous êtes à la maison, par exemple ?)
 - Comment vous sentez-vous quand vous enseignez certaines choses dans votre langue à votre professeur et aux autres étudiants ? (Est-ce que ça vous donne l'impression que vous pouvez, vous aussi, être un peu le professeur de votre langue ?)
 - Pensez-vous que le fait d'utiliser votre langue dans la classe pour faire des comparaisons et pour enseigner certaines choses aux autres personnes a changé votre relation avec vos collègues de classe et votre professeur ? De quelle manière ?

PARTIE 3 : CONCLUSION

8. Après l'expérimentation, aimeriez-vous que votre professeur continue de vous permettre d'utiliser vos langues dans la classe ?
 - a. **Si oui**, de quelle manière ? Avec des activités de comparaisons comme celles que nous avons faites, ou d'une autre manière ?
 - b. **Si non**, pourquoi ?

9. Avez-vous d'autres commentaires sur l'expérimentation que vous aimeriez partager avec moi ?

ANNEXE H

Questions des entrevues des enseignantes

L'entrevue individuelle cherche à :

- mesurer les perceptions des enseignantes de la valeur des activités interlangagières
- identifier les facteurs pouvant expliquer ces perceptions

PREMIÈRE PARTIE : QUESTIONS BIOGRAPHIQUES

1. Dans quel domaine as-tu étudié ?
2. Depuis combien de temps enseignes-tu ?
3. Depuis combien de temps enseignes-tu le français langue seconde à des immigrants adultes ?
4. Quelles langues parles-tu ?

DEUXIÈME PARTIE : QUESTIONS SUR L'EXPÉRIMENTATION

5. De manière générale, qu'est-ce que tu as pensé de l'approche de comparaisons entre les langues ?
6. Selon toi, avec quelles activités l'approche a-t-elle été la plus utile/efficace ? Pour quelles raisons ?
7. Entre le début de l'expérimentation et aujourd'hui, as-tu observé des changements chez les étudiants ? Si oui, quelle est la nature de ces changements ?
8. Si c'était à refaire, qu'est-ce que tu ferais de la même manière ? Qu'est-ce que tu ferais différemment ?
9. Penses-tu refaire des activités de comparaisons entre les langues ? Si oui, penses-tu essayer l'approche avec d'autres items langagiers ? Lesquels ? Pourquoi ?
10. Si je faisais une autre recherche sur l'utilisation des langues connues des étudiants en francisation, serais-tu intéressée à y participer ? Me permets-tu de te recontacter ?