

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**UTILISATION DE LANGUE SECONDE PAR DE JEUNES ADULTES QUÉBÉCOIS FRANCOPHONES
AYANT FRÉQUENTÉ UNE CLASSE D'ENSEIGNEMENT INTENSIF DE L'ANGLAIS**

**THÈSE PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE DU
DOCTORAT EN ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
EN ASSOCIATION AVEC
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL**

**PAR
GENEVIÈVE BOISVERT**

DÉCEMBRE 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION (Ph.D)

Direction de recherche :

Liliane Portelance

Prénom et nom

directrice de recherche

Luc Prud'homme

Prénom et nom

codirecteur de recherche

Jury d'évaluation

Mariane Gazaille

Prénom et nom

Présidente du jury

Fonction du membre de jury

Maria Lourdes Lira-Gonzalez

Prénom et nom

Membre du jury

Fonction du membre de jury

Susan Parks

Prénom et nom

Membre du jury

Fonction du membre de jury

Thèse soutenue le 3 novembre 2023

REMERCIEMENTS

En septembre 1989, j'ai fait la connaissance de Mrs. Noella, mon enseignante d'anglais de sixième année. C'est dans sa classe d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde (EIALS) que j'ai commencé à développer mon intérêt pour les langues et à rêver de devenir enseignante en contexte d'EIALS. Un peu plus d'une décennie plus tard, je devenais, à mon tour, enseignante spécialiste en anglais langue seconde et éventuellement, j'obtenais un poste en EIALS. Depuis, j'ai eu la chance d'enseigner à des centaines d'élèves de sixième année de la région de Drummondville. Mon implication auprès d'eux m'a permis de constater l'impact du contexte d'EIALS sur leur utilisation de l'anglais, mais a aussi fait émerger plusieurs questions. C'est dans cet état d'esprit que j'ai entamé ma thèse de doctorat. Au cours de cette aventure, plusieurs personnes m'ont accompagnée.

Je remercie ma directrice de thèse, Liliane Portelance, pour son encadrement, sa rigueur, sa générosité et son honnêteté qui m'ont permis de constamment repousser mes limites. Son soutien indéfectible, tout au long de mon parcours aux études supérieures, est inestimable. Nous travaillons ensemble depuis maintenant treize ans. La séparation sera si difficile! Je remercie mon codirecteur, le passionné, réfléchi et dévoué Luc Prud'homme, pour qui j'ai eu un coup de foudre professionnel. Je lui serai toujours reconnaissante d'avoir accepté de faire partie de l'aventure! Grâce à ce comité hors pair qui s'est engagé auprès de moi, j'ai su garder ma motivation et mon sourire durant toutes ces années. Je remercie France Dufour et Glorya Pellerin qui m'ont si chaleureusement accueillie au sein de leur équipe de recherche. Mes stages en leur compagnie furent aussi enrichissants qu'agréables. Je souligne également l'apport des membres du jury, les professeures Mariane Gazaille, Maria Lourdes Lira-Gonzalez et Susan Parks qui ont pris le temps de lire et commenter ma thèse en plus de m'offrir de précieuses pistes d'enrichissement.

Merci aux élèves et à toute l'équipe de l'école St-Nicéphore incluant les directrices, Marie Gervais et Nancy Guimond, qui m'ont fait confiance et qui ont toujours eu à cœur le projet d'EIALS. Je remercie les dix jeunes adultes qui ont fait preuve d'altruisme en acceptant de participer à mon projet et de se confier au sujet de leur utilisation de l'anglais.

Merci à celle que j'appelle ma petite demi-sœur, Marie Forestier, qui a transcrit les vingt entrevues et les dix récits de pratique.

Merci à mes parents, Monique et Daniel, qui ont pavé, pour moi, la voie des études en éducation. Je leur dois, en grande partie, mon éthique de travail et ma persévérance.

Enfin, je ne peux passer sous silence la contribution de mon amoureux, Martin. Sans son appui et son implication auprès de nos garçons, la réalisation d'un projet d'autant d'envergure n'aurait pas été possible.

DÉDICACE

Un linguaggio diverso è una diversa visione della vita.

Une langue différente est une vision différente de la vie.

Federico Fellini

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	iii
DÉDICACE	v
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Importance d'utiliser une langue seconde	5
1.2 Complexité de l'utilisation de l'anglais en tant que langue seconde au Québec	6
1.3 Complexité relative au réinvestissement des apprentissages	7
1.4 Enseignement intensif de l'anglais langue seconde (EIALS) au Québec	10
1.5 Utilisation de l'anglais langue seconde après avoir fréquenté une classe d'EIALS : état de la question.	12
1.6 Question et objectif général de recherche	14
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	17
2.1 Concept de conception	17
2.1.1 Différentes acceptions du concept de conception	17
2.1.2 Concepts connexes à celui de conception	19
2.1.3 Sens accordé au concept de conception dans le cadre de cette recherche.....	20
2.2 Concept de pratique	21
2.2.1 Pratiques en tant qu'activités	21
2.2.2 Pratiques en tant qu'actions.....	22
2.2.3 Pratiques langagières.....	23
2.2.4 Sens accordé au concept de pratique dans le cadre de cette recherche	24
2.3 Concept d'incitation.....	24
2.3.1 Sens accordés au concept d'incitation.....	24
2.3.2 Incitation à l'apprentissage d'une langue seconde	25
2.3.3 Incitations aux pratiques d'utilisation d'une langue seconde : volonté de communiquer	26
2.3.4 Sens accordé au concept d'incitation dans le cadre de cette recherche	28
2.4 Relations entre les concepts de conception, pratique et incitation	28

2.5 Objectifs spécifiques de recherche	30
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	32
3.1 Choix méthodologiques	32
3.1.1 Positionnement épistémologique.....	32
3.1.2 Approche de recherche	33
3.2 Devis méthodologique : opérationnalisation et instrumentalisation.....	34
3.2.1 Recrutement des participants	34
3.2.2 Collecte des données.....	36
3.2.3 Traitement et analyse des données.....	40
3.3 Considérations éthiques	43
3.4 Critères de scientificité.....	44
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	46
4.1 Conceptions d'une langue seconde et de son utilisation	46
4.1.1 Conceptions d'une langue seconde.....	47
4.1.2 Conceptions de l'utilisation d'une langue seconde	47
4.1.3 Conceptions de l'anglais comme langue seconde	49
4.1.4 Conceptions de l'utilisation de l'anglais comme langue seconde	51
4.1.5 Synthèse des conceptions.....	51
4.2 Pratiques de l'utilisation de l'anglais comme langue seconde dans des contextes diversifiés	52
4.2.1 Voyages.....	53
4.2.2 Travail.....	54
4.2.3 Études	58
4.2.4 Loisirs	60
4.2.5 Environnement social	65
4.2.6 Synthèse des pratiques.....	66
4.3 Incitations à l'utilisation de l'anglais comme langue seconde.....	68
4.3.1 Accessibilité à la langue anglaise	69
4.3.2 Nécessité d'utiliser la langue anglaise	70
4.3.3 Intérêt pour la langue anglaise en contexte de loisirs.....	72
4.3.4 Sollicitations de l'environnement social	73
4.3.5 Traits de personnalité	75
4.3.6 Fréquentation d'une classe d'EIALS.....	77
4.3.7 Synthèse des incitations	80
Intérêt pour la langue anglaise	82
4.4 Relations entre les conceptions, les pratiques et les incitations	82
4.4.1 Communication.....	83
4.4.2 Culture	84
4.4.3 Caractère international de la langue anglaise	85
CHAPITRE 5 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	87
5.1 Concordance entre la prévalence de la communication et l'objectif principal de l'EIALS.....	87

5.2 EIALS comme point de départ pour l'adoption de pratiques d'utilisation de l'anglais langue seconde et le développement de compétences langagières	89
5.3 Liens entre les incitations à l'utilisation de l'anglais langue seconde et la volonté de communiquer	91
5.3.1 Liens entre les traits de personnalité et la volonté de communiquer.....	91
5.3.2 Liens entre l'environnement social et la volonté de communiquer.....	92
5.4 Nécessité de communiquer	93
5.5 Rapport entre l'accessibilité de l'anglais et les technologies	94
CONCLUSION	97
ANNEXE A LETTRE D'INFORMATION	103
ANNEXE B FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT.....	104
ANNEXE C RÉCIT DE PRATIQUE NARRÉ ORALEMENT.....	107
ANNEXE D PREMIER ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ	108
ANNEXE F CONCEPTIONS DE MARJORIE (PRÉNOM FICTIF)	112
ANNEXE G PRATIQUES DÉCLARÉES PAR ANDRÉA (PRÉNOM FICTIF)	114
ANNEXE H INCITATIONS MENTIONNÉES PAR JUDE (PRÉNOM FICTIF).....	119
ANNEXE I CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	126
RÉFÉRENCES	127

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Interrelations entre les concepts de conception, pratique et incitation au regard de l'utilisation d'une langue seconde.....	30
Figure 4.1 Relations entre les conceptions, les pratiques et les incitations au regard de l'utilisation de l'anglais comme langue seconde.....	83

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Données factuelles des participants.....	36
Tableau 3.2 Outils de collecte de données par ordre chronologique et objectifs spécifiques de la recherche	37
Tableau 3.3 Exemples de catégories, sous-catégories, extraits de discours et unités de sens illustrant le traitement et l'analyse des données	42
Tableau 4.1 Synthèse des conceptions des participants.....	52
Tableau 4.2 Pratiques de l'utilisation de l'anglais comme langue seconde dans des contextes diversifiés	68
Tableau 4.3 Incitations à l'utilisation de l'anglais comme langue seconde dans des contextes variés	82

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CCA Conseil canadien sur l'apprentissage

CELA Commission de l'éducation en langue anglaise

CREXE Centre de recherche et d'expertise en évaluation

CSÉ Conseil supérieur de l'éducation

EIALS Enseignement intensif de l'anglais langue seconde

IEASL Intensive English as a Second Language

MEES Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

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

MEQ Ministère de l'Éducation du Québec

SPEAQ Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec

RÉSUMÉ

Au Québec, où la langue officielle est le français, le bilinguisme est une question d'intérêt (Martel et Pâquet, 2010) dans un contexte mondial où il est reconnu comme un atout dans la grande majorité des sociétés contemporaines (Adesope et *al.*, 2010). Or la situation du bilinguisme est complexe dans la société québécoise. D'une part, les francophones, minoritaires au Canada, sentent le besoin d'assurer la vitalité de leur langue et, d'autre part, ils sentent aussi le besoin de s'outiller afin de communiquer dans leur langue seconde (Hébert, 2021).

C'est dans ce contexte que le gouvernement québécois tente d'améliorer le développement des compétences en anglais des élèves francophones. Ainsi, dans les années 1970, le dispositif d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde (EIALS) est introduit au troisième cycle du primaire (Hébert, 2021). En plus de viser l'utilisation de la langue seconde dans des situations de la vie courante (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2014), ce dispositif cherche à inciter les jeunes à garder un contact significatif avec la langue seconde, et ce, au-delà de la fréquentation de la classe d'EIALS (Centre de recherche et d'expertise en évaluation [CREXE], 2015). Le problème faisant l'objet de notre recherche porte sur l'utilisation de la langue seconde et le réinvestissement des apprentissages à long terme par des adultes ayant fréquenté une classe d'EIALS. Actuellement, les différents aspects de l'utilisation à long terme de la langue anglaise par les personnes ayant eu recours à cet enseignement sont inconnus, à l'instar des relations entre ces aspects. Considérant que plus de 10 000 élèves fréquentent une classe d'EIALS chaque année au Québec (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018), il paraît judicieux d'explorer l'utilisation de l'anglais par de certains jeunes adultes quelques années après leur expérience dans une classe d'EIALS.

Afin d'en connaître davantage sur la manière dont ces jeunes adultes conçoivent l'utilisation de leur langue seconde, nous approfondissons le concept de conception. De plus, nous visons à documenter les pratiques d'utilisation de la langue seconde et les incitations à utiliser l'anglais. Afin d'y parvenir, nous avons réalisé une étude qualitative compréhensive et exploratoire au moyen d'entrevues semi-dirigées et de récits de pratique.

L'analyse des données collectées démontre que les participants conçoivent principalement l'utilisation d'une langue seconde en tant qu'outil de communication. En ce qui a trait à leurs pratiques, elles se déploient notamment en contexte de voyages, travail, études et loisirs. Quant aux incitations à utiliser leur langue seconde, on compte, entre autres, l'accessibilité à la langue anglaise, la nécessité d'utiliser la langue anglaise, les sollicitations de l'environnement social et la fréquentation d'une classe d'EIALS. L'interprétation des résultats révèle une concordance entre la prévalence de la communication et l'objectif principal de l'EIALS. Quant au dispositif d'EIALS, il peut s'avérer un point de départ pour le développement des compétences et l'adoption de pratiques d'utilisation de l'anglais langue seconde. De plus, nous constatons qu'il existe des relations entre les incitations à l'utilisation de l'anglais langue seconde et la volonté de communiquer (MacIntyre, 2007) ainsi qu'entre l'accessibilité de l'anglais et les technologies.

En plus de favoriser l'avancement des connaissances sur l'utilisation d'une langue seconde, notre recherche pourra être utile aux milieux scolaires qui souhaitent mettre en œuvre l'EIALS. Également, elle pourrait soutenir les enseignants dans leurs choix pédagogiques susceptibles de stimuler l'utilisation de la langue dans les situations extrascolaires.

Mots clés : enseignement intensif de l'anglais langue seconde, utilisation d'une langue seconde, conceptions, incitations, pratiques

ABSTRACT

In Quebec, where the official language is French, bilingualism is a matter of interest (Martel and Pâquet, 2010) in a global context where it is recognized as an asset in the vast majority of contemporary societies (Adesope et al., 2010). However, the situation of bilingualism is complex in Quebec society. On the one hand, Francophones, a minority in Canada, feel the need to ensure the vitality of their language and, on the other hand, they also feel the need to equip themselves to communicate in their second language (Hébert, 2021).

It is in this context that the Quebec government is trying to improve the development of English skills for French-speaking students. Thus, in the 1970s, intensive English as a second language (IESL) is introduced in the third cycle of primary education (Hébert, 2021). In addition to targeting the use of the second language in everyday situations (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2014), IESL seeks to encourage young people to maintain meaningful contact with their second language, and this, beyond attendance in the IESL class (Centre de recherche et d'expertise en évaluation [CREXE], 2015). The problem which is the subject of our research concerns second language use and long-term learning reinvestment of young adults who attended an IESL class. Currently, the various aspects of those young adults' long-term use are unknown as well as the relationships between these aspects. Considering that more than 10,000 students attend an IESL class each year in Quebec (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018), it seems relevant to look at their English use a few years after they attended an IESL class.

In order to know more about the way these young adults conceive the use of their second language, we deepen the concept of conception. Moreover, we aim to document second language use practices and incentives to use English. In order to reach this, we carried out a comprehensive and exploratory qualitative study using semi-directed interviews and practice narratives.

Data analysis shows that the participants mainly conceive the use of a second language as a communication tool. With regard to their practices, they are deployed in particular in the context of travel, work, studies and leisure. As for the incentives to use their second language, we count, among others, accessibility of the English language, need of English language use, social environment solicitations and IESL class attendance. The interpretation of the results reveals an agreement between the prevalence of communication and the main IESL objective. As for IESL, it can be a starting point for the development of competencies and the adoption of practices for English use. Moreover, we find that there are relationships between incentives to use English as a second language and willingness to communicate (MacIntyre, 2007) as well as between the accessibility of English and technologies.

In addition to promoting knowledge on the use of a second language, our research may be useful to schools wishing to implement IESL. As well, it could support teachers in their pedagogical choices likely to stimulate language use in extracurricular situations.

Keywords : intensive English as a second language, second language use, conceptions, incentives, practices

INTRODUCTION

Au Québec, dans les années 1970, un dispositif d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde (EIALS) fut élaboré afin de permettre aux élèves fréquentant les écoles primaires francophones de développer leurs compétences linguistiques pour qu'ils puissent utiliser leur langue seconde dans des situations de la vie courante. Près de cinquante ans plus tard, après que des centaines de milliers de Québécois, devenus adultes, aient bénéficié de ce dispositif, nous nous intéressons à leur utilisation de l'anglais ainsi qu'au réinvestissement de leurs apprentissages qui selon Marini et Genereux (1995) est complexe. Afin de comprendre ce phénomène, nous nous intéressons aux conceptions de jeunes adultes ayant fréquenté une classe d'EIALS, à leurs pratiques d'utilisation de l'anglais ainsi qu'à ce qui les incite à utiliser l'anglais.

Dans le premier chapitre de cette thèse consacré à la problématique de la recherche, nous faisons état de l'importance d'utiliser une langue seconde. Nous campons ensuite l'utilisation de l'anglais comme langue seconde dans la société québécoise et rendons compte de sa complexité avant de nous intéresser au défi que présente le réinvestissement à long terme des apprentissages réalisés en contexte scolaire dans des situations quotidiennes. Également, dans le but de connaître l'EIALS au Québec, nous en exposons certaines caractéristiques en plus de présenter des études réalisées antérieurement au sujet de l'utilisation de la langue seconde quelques années après la fréquentation d'une classe d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde. Enfin, cette problématique mène à la formulation de l'objectif général et à la question de recherche.

Le deuxième chapitre s'articule autour des concepts relatifs à l'objectif général et à la question de recherche. Les concepts de conception, pratique et incitation y sont développés ainsi que des interrelations entre ces trois concepts au regard de l'utilisation de la langue seconde. L'approfondissement du sens des concepts et des liens qui les unissent permettent de formuler les objectifs spécifiques orientant la méthodologie de la recherche.

Le troisième chapitre aborde les choix et le devis méthodologiques employés en vue de l'atteinte des objectifs de recherche. Il fait aussi état des considérations éthiques et de la valeur scientifique de cette recherche.

Dans le quatrième chapitre, les résultats émergent de l'analyse des données collectées sont présentés au regard des conceptions et des pratiques d'utilisation de l'anglais comme langue seconde et de ce qui incite les participants à cette utilisation. Des liens entre les conceptions, les pratiques et les incitations concluent le chapitre.

Le cinquième chapitre est consacré à l'interprétation des résultats quant à la concordance entre la prévalence de la communication et la visée principale de l'enseignement intensif de l'anglais langue seconde. Ensuite, ce dispositif est vu comme point de départ pour le développement des compétences linguistiques et l'adoption de pratiques d'utilisation de l'anglais langue seconde. Puis, nous établissons des relations entre les incitations à l'utilisation de l'anglais et la volonté de communiquer en langue seconde. Enfin, nous démontrons des liens entre l'accessibilité de la langue anglaise et les technologies.

Pour conclure, nous nous attardons sur l'atteinte des trois objectifs spécifiques de notre recherche et sur la méthodologie utilisée pour répondre à la question de recherche. Finalement, nous rappelons les résultats saillants et nous présentons l'apport de notre recherche, d'un point de vue scientifique et social. Enfin, nous terminons en signalant ses limites et en formulant des perspectives de recherche et des pistes d'action.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

La langue est à la fois un mode de communication et un marqueur identitaire important (Martel et Pâquet, 2010). En effet, les langues connues et parlées sont intimement liées à l'identité, à la culture ainsi qu'au rapport avec la communauté. Elles ponctuent et colorent la vie au quotidien (Statistique Canada, 2021), les aspirations, les divisions, les alliances, les rivalités et les neutralités présentes dans la communauté (Saussure, 1980). Le Québec connaît¹ une situation particulière quant à l'utilisation de la langue de communication maternelle, quotidienne, majoritaire. Depuis 1974, le français est la langue officielle (Centre de recherche et d'expertise en évaluation [CREXE], 2014) et elle est la langue maternelle d'une forte majorité de Québécois, alors que l'anglais prédomine largement chez les Canadiens des autres provinces. Les francophones du Québec, minoritaires au Canada, ressentent le besoin d'assurer la vitalité de leur langue. Par ailleurs, ils veulent aussi s'outiller afin de communiquer dans la langue seconde (Hébert, 2021). À cet égard, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001) affirme que le bilinguisme contribue au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle. L'utilisation de plus d'une langue est un moyen d'expression à privilégier afin de permettre aux jeunes Québécois d'améliorer leur avenir professionnel, de voyager et de développer une ouverture sur le monde (CREXE, 2014). Ainsi, le gouvernement québécois, en accord avec la population (Bell *et al.*, 2013), tente d'améliorer le développement des compétences en anglais des élèves francophones et de soutenir leur utilisation de l'anglais (Commission de l'éducation en langue anglaise [CELA], 2011). Dans cette optique et celle d'accroître leur aisance à s'exprimer dans des situations de la vie courante (CREXE, 2015), des dispositifs d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde (EIALS) sont mis en place au Québec (Hébert, 2021). Ces dispositifs, mécanismes implantés pour favoriser des apprentissages (Figari *et al.*, 2014) balisent (Peeters et Charlier, 1999) l'enseignement de l'anglais, langue seconde en contexte intensif. L'approche communicative, selon laquelle une langue est considérée avant tout comme un véritable moyen de communication orale ou écrite et non comme un objet d'étude grammaticale (Germain et Netten, 2011), y est privilégiée (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009), car elle peut soutenir le réinvestissement des apprentissages à long terme (Larsen-Freeman, 2013). De fait, les élèves exposés aux

1 La nouvelle orthographe est employée dans cette thèse.

situations de communication authentique en classe seraient enclins à réinvestir leurs apprentissages à long terme (MEQ,2001).

L'EIALS s'inscrit dans une visée du Programme de formation de l'école québécoise qui consiste à préparer les citoyens de demain à mieux relever les défis auxquels ils devront faire face. En effet, l'école québécoise a pour objectifs, à la fois, de favoriser le développement des compétences qui permettront aux élèves de devenir des adultes instruits, cultivés et engagés, et de former des citoyens autonomes, capables de s'adapter à un monde constamment en changement et où les connaissances se multiplient rapidement (MEQ, 2001).

En favorisant le réinvestissement des apprentissages à long terme et le développement des compétences favorisant l'utilisation de l'anglais avec aisance, les dispositifs d'EIALS outilleraient les jeunes afin qu'ils puissent s'adapter à la société en constante évolution. La société québécoise privilégie la connaissance de la langue anglaise, celle-ci représentant un outil des plus importants pour se développer dans un environnement pluraliste ouvert sur d'autres univers culturels (MEQ, 2001). L'abondance d'informations en anglais et l'accessibilité aux interactions en langue anglaise permettraient aux individus qui connaissent cette langue de s'adapter. En développant la capacité à communiquer oralement et par écrit dans sa langue seconde, l'individu apprend à exprimer sa compréhension du monde, entrer en relation avec ses concitoyens d'ici et d'ailleurs, s'appropriier et transmettre les richesses de la culture (MEQ, 2001).

Dans ce chapitre, nous abordons l'utilisation de la langue seconde par de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'EIALS en nous penchant, en premier lieu, sur l'importance d'utiliser une langue seconde. Ensuite, nous situons l'utilisation de l'anglais en tant que langue seconde dans la société québécoise et faisons état de sa complexité. Également, nous nous attardons au défi que représente le réinvestissement des apprentissages réalisés en contexte scolaire dans des situations de la vie courante. De plus, afin de savoir en quoi consiste l'EIALS au Québec, nous en exposons certaines particularités avant de présenter des études réalisées antérieurement au sujet de l'utilisation de la langue seconde quelques années après la fréquentation d'une classe d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde. Enfin, la problématique mène à la formulation de la question et de l'objectif général de recherche.

1.1 Importance d'utiliser une langue seconde

Selon Grosjean (2010), l'individu bilingue est celui qui utilise deux langues de manière fonctionnelle dans des situations de la vie courante. Par ailleurs, deux individus bilingues n'utilisent pas ces deux langues de manière identique. En effet, le niveau de langue et le répertoire linguistique varient d'une personne bilingue à une autre selon son éducation, son réseau social (Grosjean, 1993) ou encore selon les raisons pour lesquelles elle est incitée à utiliser la langue seconde (Doucerain, 2019; Hendrickson et al., 2011; Muñoz, 2008). Aussi, l'immigration, la situation familiale et l'environnement de travail peuvent influencer le répertoire linguistique (Bialystok, 2001). Notamment, certains individus utilisent la langue seconde pour parler et écrire (pratiques de production) alors que d'autres l'utilisent, en la lisant ou en l'écoutant (pratiques de compréhension) (Baker, 2006).

L'utilisation d'une langue seconde est reconnue comme un atout dans la grande majorité des sociétés contemporaines (Adesope et al., 2010; Béland et al., 2010; Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA], 2008). Après avoir réalisé une recension de 63 écrits scientifiques dans le but de connaître et comprendre les avantages liés au bilinguisme, Adesope et al. (2010) affirment que l'utilisation d'une langue seconde a des effets positifs sur le raisonnement abstrait, la résolution de problèmes ainsi que sur le développement de la conscience métalinguistique, la conscience métacognitive et la créativité. Dans le même sens, Kihlstedt (2008) précise que le bilinguisme procure plusieurs avantages cognitifs à l'individu en contribuant, notamment, au développement de la mobilité conceptuelle et de la souplesse mentale. Selon le même auteur, la stimulation intellectuelle générée par le bilinguisme permet l'amélioration des capacités phonologiques et grammaticales que l'individu peut mettre à profit lorsqu'il apprend d'autres langues. Le bilinguisme s'inscrit donc dans une perspective éducative poursuivant une finalité développementale et suggérant d'accorder de l'importance aux processus cognitifs (Chekwa et al., 2015).

Outre les avantages cognitifs qu'on lui attribue, l'utilisation d'une langue seconde est aussi associée à des avantages socioculturels et socioéconomiques. Sur le plan socioculturel, les individus bilingues, à l'occasion de leurs voyages à l'étranger, sont davantage incités à interagir avec des gens provenant de milieux variés que les personnes unilingues. De plus, ils développent une attitude plus positive à l'égard des différentes langues parlées mondialement que les individus qui n'utilisent qu'une seule langue (Bialystok, 2001). D'un point de vue socioéconomique, les employeurs reconnaissent que l'utilisation de deux langues constitue un atout. Une enquête menée auprès de 133 chefs d'entreprise canadiens montre, en effet, que plus de la moitié des participants croient que les individus à la recherche d'un emploi capables

d'utiliser les deux langues officielles ont plus de chances de trouver du travail que les individus unilingues (Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA], 2008). Au Québec, les personnes qui connaissent le français et l'anglais profitent généralement de meilleures conditions de travail et disposent de revenus de travail supérieurs aux individus unilingues francophones ou anglophones (Béland *et al.*, 2010; Vaillancourt *et al.*, 2013). Par ailleurs, l'anglais, qui s'avère la langue seconde de la majorité des Québécois (Léger *et al.*, 2016; Statistique Canada, 2021), est la langue la plus utilisée dans le monde par des individus de différentes langues premières (Armand *et al.*, 2008), ce qui conduit plus d'un chercheur à s'y référer en termes de langue véhiculaire (Bourdieu *et al.*, 2001; Hagège, 2012; Truchot, 2005) ou de *lingua franca* (Field, 2007; Muñoz, 2014; Rasool et Winke, 2019). Au début de la dernière décennie, près de deux milliards d'individus dans le monde utilisaient l'anglais pour communiquer (Seargeant et Swann, 2012). Parmi ceux-ci, certains l'utilisent en tant que langue première et d'autres, en tant que langue seconde (Crystal, 2008). C'est le cas pour les francophones du Québec. Enfin, les individus provenant d'un pays où l'anglais n'est pas une des langues officielles l'utilisent en tant que langue étrangère (Azkarai et Oliver, 2016). Depuis les 100 dernières années, l'anglais est devenu la langue la plus parlée dans le monde (Crystal, 2000), celle des échanges internationaux, que ce soit sur le plan des contacts scientifiques ou techniques, commerciaux ou touristiques (Truchot, 2005). Bien que l'utilisation de la langue anglaise en tant que langue seconde ou étrangère soit répandue dans le monde, la situation du bilinguisme demeure complexe au Québec (Hébert, 2021).

1.2 Complexité de l'utilisation de l'anglais en tant que langue seconde au Québec

Statistique Canada (2021) opte pour une définition du terme bilinguisme se rapprochant de celle de Grosjean (2010). Ainsi, selon l'agence gouvernementale, le terme bilingue réfère à la personne qui peut soutenir une conversation dans les deux langues officielles du pays. Lors du dernier recensement auprès de la population canadienne, quatre Québécois francophones sur dix se déclaraient bilingues, et ce, pour tout groupe d'âge confondu (Statistique Canada, 2021). Selon les résultats de ce recensement, le taux de bilinguisme des répondants québécois, qui vivent dans la seule province canadienne où la langue officielle est le français, a augmenté de 14% depuis les 50 dernières années. Concernant les 53,6% de la population québécoise qui ne se déclarent pas bilingues, les incitations à l'utilisation de la langue anglaise peuvent être rares, considérant que les occasions de converser dans la langue seconde avec des amis, au travail ou dans les loisirs peuvent varier d'une région à l'autre du Québec. Pour les jeunes de certains milieux, le seul contact avec la langue seconde se produit à l'école pendant le cours d'anglais (Davidson, 2012). À cet

égard, les élèves québécois francophones du programme régulier reçoivent, en moyenne par année scolaire, une cinquantaine d'heures d'enseignement de l'anglais au primaire et une centaine d'heures au secondaire (CSÉ, 2014). Des études mentionnent que le programme régulier d'anglais langue seconde ne permet pas l'émergence de la spontanéité à s'exprimer ni l'autonomie langagière que réclame l'utilisation d'une langue seconde (Germain et Netten, 2004; Peters, 2000; Peters *et al.*, 2004). Sur le plan de la motivation, plusieurs élèves francophones québécois manquent d'intérêt envers l'apprentissage de l'anglais en raison de leur expérience scolaire antérieure et entretiennent souvent une vision négative de cette langue (CSÉ, 2014; Lightbown et Spada, 1991). Germain et Netten (2010) tentent d'expliquer cette attitude négative des élèves envers la langue anglaise. Selon ces auteurs, il s'agit souvent d'une réaction à l'approche traditionnelle d'enseignement qu'empruntent certains enseignants responsables des groupes réguliers. Cette approche, non communicative, qui promeut l'apprentissage de règles de grammaire et la mémorisation de listes de mots, suscite peu la motivation des apprenants et, par conséquent, ne favoriserait pas le réinvestissement des apprentissages (Belenky et Nokes-Malach, 2012). Par ailleurs, selon Lepage et Corbeil (2013), une fois leurs études secondaires terminées, plusieurs Québécois francophones améliorent leur connaissance de l'anglais. En effet, les jeunes adultes québécois formeraient le groupe d'individus chez qui le bilinguisme est le plus répandu. Dès le début des années 2010, selon leur conception du bilinguisme, près de 60% des Québécois francophones, âgés de 20 à 30 ans, se déclaraient bilingues (Lepage et Corbeil, 2013).

1.3 Complexité relative au réinvestissement des apprentissages

Le réinvestissement des apprentissages, c'est-à-dire la réutilisation, dans une situation nouvelle ou dans un contexte différent, des connaissances et des compétences acquises antérieurement (MEQ, 2004) s'avère l'objectif ultime des programmes d'enseignement (McKeough, 1995; Taktek, 2017; Tardif, 1999). C'est grâce à ce réinvestissement que les élèves parviendront à devenir autonomes et créatifs lorsqu'ils entreprendront leur vie adulte (Taktek, 2017). Toutefois, le réinvestissement des apprentissages est complexe. Il ne va pas de soi et il se produit rarement de façon autonome (Marini et Genereux, 1995).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, lorsqu'il est question de réinvestissement des apprentissages en langue seconde (Larsen-Freeman, 2013), l'approche communicative est à privilégier (MELS, 2009). Également, le réinvestissement est facilité par les situations d'apprentissage authentiques, c'est-à-dire lorsqu'elles sont vécues en classe de manière similaire à celles rencontrées dans la vie courante (Lightbown, 2008). De plus, il semble que la motivation à apprendre influence positivement le

réinvestissement des apprentissages. En effet, selon Belenky et Nokes-Malach (2012), les expériences scolaires suscitant la motivation chez les élèves facilitent non seulement l'apprentissage, mais aussi, et surtout, le réinvestissement des connaissances, des habiletés et des compétences. Larsen-Freeman (2013) apporte une autre dimension au réinvestissement des apprentissages en langue seconde : la transformation. Elle y réfère en tant que processus dynamique par lequel l'individu construit son savoir, plutôt que d'exporter simplement son apprentissage d'une situation à l'autre. Cette transformation ne peut être statique puisqu'elle résulte des interactions de l'individu avec son environnement. Selon l'auteure, l'élément clé de la transformation des apprentissages en langue seconde est l'adaptation à différents contextes. La capacité d'adaptation permet à l'apprenant non seulement de percevoir des différences contextuelles, mais surtout de consolider ses apprentissages et de les réinvestir dans son quotidien. À court et à long terme, il transforme ce qu'il a appris antérieurement selon le contexte dans lequel ses connaissances et ses compétences sont sollicitées.

Dans la section précédente, nous avons abordé brièvement le contexte d'enseignement de la langue seconde au Québec, notamment quant à la motivation variable des élèves pour l'apprentissage de l'anglais. Ce contexte n'est pas unique. À titre d'exemple, il peut se rapprocher de celui de la Belgique, où la langue d'un groupe majoritaire, le néerlandais, est enseignée comme une langue seconde officielle à des groupes minoritaires francophones (CREXE, 2015). Signalons que les deux langues officielles principales de ce pays sont le néerlandais et le français, parlées respectivement par les Flamands et les Wallons. Pour ces derniers, le réinvestissement des apprentissages étudiés dans le cadre des cours de néerlandais ne se fait pas aisément, car, selon Ginsburgh et Weber (2006), l'apprentissage et l'utilisation de cette langue, celle de la majorité, intéressent peu la minorité francophone. D'ailleurs, certains établissements scolaires wallons offrent des dispositifs d'immersion favorisant l'utilisation d'une langue seconde, mais pas uniquement l'une des langues officielles. En effet, le choix revient aux dirigeants des différentes écoles de mettre en place un dispositif d'immersion en allemand, en anglais ou en néerlandais. Conséquemment, seulement 19 % des Wallons connaissent le néerlandais. Les auteurs expliquent cette situation chez les Wallons par le prestige dont la langue française bénéficie et par la proximité de la Belgique avec la France, un pays francophone avec lequel la communication se fait aisément (Ginsburgh et Weber, 2006) et qui regroupe plus de 68 millions d'habitants (Institut national de la statistique et des études économiques, 2023).

Pour sa part, James (2012) a réalisé des entretiens avec 42 étudiants immigrants du milieu collégial postsecondaire aux États-Unis pour qui la langue d'usage courant est autre que l'anglais. Il fait un constat préoccupant : seulement cinq pour cent des apprenants font l'effort de réinvestir, dans la vie courante, ce qu'ils apprennent dans leur cours d'anglais. Dans le même sens, MacIntyre (2007) affirme qu'à peine un peu plus du tiers des étudiants francophones de l'Université d'Ottawa témoignent d'une certaine motivation à utiliser l'anglais dans une situation où il s'agit de la langue dominante. Pour sa part, Peters (2000), qui a mené une étude auprès d'élèves anglophones ontariens étudiant le français comme langue seconde, affirme que ces derniers sont peu nombreux à avoir des pratiques d'utilisation dans leur langue seconde telles que regarder la télévision ou écouter la radio.

En somme, les apprenants qui étudient une langue seconde, qu'ils soient Wallons, immigrants américains, Ontariens ou Québécois, peuvent démontrer peu d'intérêt pour son apprentissage et son utilisation dans la vie courante. Ils ne cherchent possiblement pas les occasions, à court, à moyen ou à long terme, de l'utiliser. De plus, le réinvestissement de leurs apprentissages est complexe, étant donné, notamment, la faible motivation et le manque de situations et de contextes environnementaux favorables à ce réinvestissement. C'est dans cette conjoncture d'un probable manque d'intérêt et surtout, de complexité du réinvestissement, qui n'est donc pas particulier au Québec, que sont mis en place des dispositifs ayant pour effet l'augmentation marquée des heures d'enseignement de la langue seconde, que celle-ci soit, par exemple, le néerlandais, le français ou l'anglais. Ces dispositifs veulent soutenir le développement des compétences en langue seconde (Wode, 1999) en plus d'un rapport plus positif à la deuxième langue (Lightbown et Spada, 1991).

Au Canada anglais, les dispositifs d'immersion ont pour but de permettre aux élèves de s'engager dans l'apprentissage du français langue seconde (Wesche, 2002). L'intensité de l'exposition à cette langue seconde et son utilisation comme langue d'enseignement des disciplines scolaires permettent aux élèves d'enrichir leur vocabulaire, de développer leurs compétences langagières (Wode, 1999) et même de devenir bilingues (Bialystok *et al.*, 2014). Au Québec, des dispositifs d'immersion, pour l'apprentissage du français, ont été mis sur pied dans plusieurs commissions scolaires anglophones (CREXE, 2015). Des dispositifs d'immersion pourraient répondre au désir de plusieurs Québécois francophones d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais langue seconde (CSÉ, 2014). Toutefois, cette bonification ne doit pas se faire au détriment du marqueur identitaire important que la langue première représente pour

les francophones (Léger *et al.*, 2016). C'est dans cette optique qu'un dispositif spécifique au contexte québécois francophone a été mis en place.

1.4 Enseignement intensif de l'anglais langue seconde (EIALS) au Québec

La langue joue un rôle important dans la dynamique sociopolitique québécoise (Béland et Lecours, 2005), où les enjeux sociaux associés à la langue d'affichage et la langue d'enseignement sont présents (Rousseau, 1992). D'ailleurs, pour des raisons liées à la nécessité d'assurer la vitalité de la langue française, le gouvernement québécois introduit, en 1977, la loi 101 et la Charte de la langue française. Dans ces deux documents, il déclare le français langue officielle de l'enseignement et reconnaît le droit des personnes qui y sont admissibles de recevoir cet enseignement en français. Dans les établissements scolaires francophones, l'implantation de dispositifs d'immersion en anglais comparables à ceux introduits ailleurs au Canada et dans les commissions scolaires anglophones est interdite (CSÉ, 2014). En effet, la loi 101 et la Charte de la langue française visent à valoriser le statut du français, langue officielle au Québec depuis 1974, en tant que langue de scolarisation, langue de travail et langue commune de la vie publique. La Charte de la langue française restreint l'accès aux écoles anglophones aux enfants dont l'un des parents a fréquenté un établissement anglophone au Québec. Dès lors, l'enseignement de l'anglais n'est autorisé que dans le cours régulier d'anglais langue seconde.

Cependant, le désir de réduire les risques d'assimilation des francophones à la langue majoritaire canadienne (Langlois, 1999) et le fait de limiter l'apprentissage de l'anglais à quelques heures par semaine dans les écoles québécoises se sont rapidement avérés non favorables au bilinguisme (Lightbown et Spada, 1994). Face à cette situation complexe, il a fallu élaborer un dispositif qui permettrait d'augmenter le contact avec la langue seconde sans diminuer la valorisation de l'apprentissage de la langue française. Ainsi, à la fin des années 1970, s'inspirant des classes d'immersion (CREXE, 2014; CSÉ, 2014), le dispositif d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde (EIALS) a vu le jour.

Avant de voir plus en détail en quoi il consiste, précisons d'abord les raisons pour lesquelles nous avons choisi d'employer le terme dispositif lorsque nous faisons référence à l'EIALS dans le cadre de cette thèse. Selon Peeters et Charlier (1999), le dispositif se définit dans une fonction de support, de balise, de cadre organisateur de l'action. Il est la réalisation d'une intention par la mise en place d'environnements aménagés et constitue, généralement, un instrument de projet. Dans le contexte qui nous intéresse, l'implantation d'un dispositif d'EIALS permet de supporter, de baliser, d'encadrer et d'organiser

l'enseignement de l'anglais en contexte scolaire de manière intensive. Précisons également que l'EIALS n'est pas un programme de formation. En effet, un programme sous-entend l'existence de contenus explicites de formation (Figari *et al.*, 2014), comme le Programme de formation de l'école québécoise qui contient un ensemble structuré d'éléments (MEQ, 2001). En ce qui concerne le dispositif d'EIALS, qui favorise l'intensité et la fréquence d'exposition à la langue seconde, les activités pédagogiques qui en font partie peuvent être planifiées en s'appuyant sur le programme de formation et en enrichissant les contenus à enseigner.

Chaque année au Québec, plus de 10 000 élèves fréquentent une classe d'EIALS (MEES, 2018) valorisant l'approche communicative (MELS, 2009) qui semble pouvoir favoriser le réinvestissement des apprentissages en langue seconde à long terme (Larsen-Freeman, 2013; Lightbown, 2008). En 2011, le gouvernement a tenté de rendre l'EIALS obligatoire dans un horizon de cinq ans. Bien que la majorité de la population québécoise ait été en faveur de ce projet, sa faisabilité a été remise en question. Deux ans plus tard, le MELS a levé l'obligation pour toutes les écoles francophones du Québec (CSÉ, 2014). Néanmoins, depuis près de 50 ans, des milliers d'élèves francophones de divers milieux québécois (CREXE, 2015) ont profité et profitent toujours d'un dispositif d'EIALS, aussi appelé bain linguistique (Lightbown et Spada, 1989), afin d'améliorer leur connaissance de la langue seconde (CSÉ, 2014) et d'accroître leur aisance à l'utiliser pour s'exprimer dans des situations de la vie courante (CREXE, 2015). Globalement, ce dispositif consacre 40% du temps total d'enseignement au troisième cycle du primaire à l'enseignement de l'anglais. Les autres disciplines sont enseignées de manière condensée dans la langue première (Netten et Germain, 2005; Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec [SPEAQ], 2012). En septembre 2018, selon les données colligées par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 37 commissions scolaires francophones sur 60, soit 61 %, offraient l'EIALS dans une ou plusieurs écoles de leur territoire (CREXE, 2015). L'EIALS peut être offert durant la première, la deuxième ou les deux années du troisième cycle du primaire. La décision revient au centre de services scolaire ou à l'école, tout comme le choix des modalités de mise en œuvre. Ainsi, certains centres de services scolaires et établissements scolaires optent pour deux périodes d'enseignement de cinq mois, l'une consacrée à l'anglais intensif et l'autre aux autres disciplines scolaires enseignées en français, alors que d'autres choisissent d'alterner, d'une semaine à l'autre, l'enseignement consacré à l'anglais et aux autres disciplines en français. Ces dernières sont alors enseignées en français. Dans certaines écoles, le dispositif d'EIALS est imposé à tous les élèves du troisième cycle du primaire alors que dans d'autres milieux scolaires il est optionnel (CSÉ, 2014). Dans le deuxième cas, l'école peut décider d'ouvrir la

possibilité à tous ou de le restreindre aux élèves qui répondent à certains critères tels qu'un bon rendement scolaire.

Des études montrent que le dispositif d'EIALS, en comparaison avec le programme régulier, peut être considéré comme un facteur de progression des apprentissages en langue seconde (Lightbown et Spada, 1994). En effet, avec un tel dispositif, l'intensité et la fréquence d'exposition à la langue seconde, même pendant une période relativement courte, permettent à l'élève de recevoir des rétroactions fréquentes de la part de l'enseignant et, conséquemment, de développer ses capacités en communication orale (Lightbown et Spada, 1997). Ce dispositif peut contribuer au développement des compétences nécessaires à l'utilisation, avec aisance, de la langue seconde dans des situations de la vie courante (White et Turner, 2005). De plus, dans une étude réalisée auprès de 33 groupes d'élèves fréquentant une classe d'EIALS, Lightbown et Spada (1989) concluent que ce dispositif contribue au développement d'un vocabulaire varié, à la maîtrise des structures grammaticales, à l'aisance à lire et à l'écriture des textes originaux et bien structurés dans une variété de contextes signifiants pour les élèves, qui correspondent à la vie courante. Également, les résultats d'observations en classe, d'entretiens avec les enseignants et de questionnaires soumis aux élèves en EIALS montrent que ces apprenants ont une attitude plus positive envers la langue seconde que ceux qui suivent le programme régulier. En ce sens, un document rédigé en 2018 par le MEES rapporte que les élèves ayant fréquenté une classe d'EIALS voient davantage l'utilité de cette matière et de cette langue, se sentent plus compétents en anglais et disent participer davantage dans les cours d'anglais langue seconde au secondaire. Plus encore, Germain *et al.* (2004) observent que le contexte d'enseignement et d'apprentissage créé par l'EIALS aurait des effets positifs sur l'autonomie des élèves et qu'il stimulerait le développement de l'autodiscipline, la confiance en ses capacités et l'estime de soi. Aussi, les élèves d'EIALS chercheraient à maintenir leur niveau de compétence en lisant et en regardant la télévision en anglais (CSÉ, 2014). Ils seraient donc plus portés que les autres à rechercher des occasions d'utiliser la langue seconde en dehors du contexte scolaire (CREXE, 2015; CSÉ, 2014; MEES, 2018).

1.5 Utilisation de l'anglais langue seconde après avoir fréquenté une classe d'EIALS : état de la question

Bien que le dispositif d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde ait pour objectif de favoriser l'utilisation de l'anglais avec aisance, qu'il vise à inciter les jeunes à garder un contact significatif avec la langue seconde, et ce, au-delà de la fréquentation de la classe d'EIASL (CREXE, 2015) et qu'il s'inscrive

dans une perspective de réinvestissement des apprentissages, peu de chercheurs se sont intéressés à l'utilisation ultérieure de l'anglais chez les jeunes ayant fréquenté une classe d'EIALS. Parmi eux, Lightbown et Spada (1991) ont mené une étude visant à comparer la performance en anglais langue seconde de deux groupes de 20 élèves de cinquième secondaire, dont un était composé d'individus ayant fréquenté une classe d'EIALS au troisième cycle du primaire et l'autre, d'élèves ayant suivi le programme régulier. Avant d'être évalués sur la précision grammaticale et la richesse de leur vocabulaire, les participants ont répondu à un questionnaire et participé à un entretien portant sur leurs habitudes linguistiques. Au terme de leur analyse des données, les chercheuses révèlent que les élèves issus de l'EIALS ont une meilleure maîtrise de la grammaire, un vocabulaire plus riche, une vision plus positive de l'apprentissage de l'anglais en milieu scolaire et définissent leur expérience d'apprentissage de la langue seconde avec plus d'enthousiasme que les élèves issus du programme régulier. De plus, la comparaison entre les deux groupes indique que les élèves ayant fréquenté l'EIALS utilisent davantage la langue seconde à l'extérieur de l'école que les élèves du programme régulier, ce qui pourrait indiquer que l'EIALS est une incitation à l'utilisation de la langue seconde. Par ailleurs, plus de la moitié des élèves issus de l'EIALS ayant participé à cette recherche se disent insatisfaits de leur maîtrise de l'anglais, un constat qu'ils attribuent notamment à un manque de pratique. Leur insatisfaction pourrait dépendre de leur conception de la maîtrise de l'anglais. En effet, la compréhension de ce qu'est la maîtrise d'une langue seconde peut varier d'un individu à l'autre selon le contexte et l'environnement (Grantdner, 2007; Ramsden, 1992; Scheiner, 2017). Pour certains élèves, la maîtrise de l'anglais peut référer au fait de parler parfaitement sans commettre d'erreurs de grammaire ou de syntaxe alors que pour d'autres, elle peut invoquer la capacité à comprendre un message. Dussault (1997), qui a également mené une étude comparative auprès d'élèves de cinquième secondaire ayant fréquenté une classe d'EIALS à la fin du primaire et d'autres issus du programme régulier, affirme qu'un suivi scolaire approprié serait nécessaire pour permettre aux premiers de poursuivre le développement de leurs compétences orales en anglais langue seconde. Les cours enrichis d'anglais, dont certains élèves ayant fréquenté une classe d'EIALS bénéficient au secondaire, peuvent s'avérer une incitation à l'utilisation de la langue seconde. En effet, les élèves issus de l'EIALS qui sont inscrits aux cours enrichis d'anglais au secondaire utilisent l'anglais avec plus d'aisance et d'assurance que les élèves issus de l'EIALS inscrits aux cours réguliers d'anglais au secondaire ou n'ayant pas fréquenté de classe d'EIALS au primaire. Plus récemment, en 2019, le MEES a évalué les effets de l'EIALS sur le parcours scolaire des élèves de 2^e secondaire. Les résultats montrent que l'ensemble de ces élèves obtiennent des taux de réussite plus élevés à l'épreuve obligatoire d'écriture en français que les élèves ayant reçu l'enseignement ordinaire. Ainsi, l'EIALS

favoriserait non seulement le développement des compétences en anglais, mais améliorerait aussi l'apprentissage de la langue maternelle (MEES, 2019).

À la suite d'une recension des écrits portant sur l'utilisation de la langue seconde par des jeunes ayant recouru au dispositif d'EIALS, nous constatons que seules les recherches de Lightbown et Spada (1991), de Dussault (1997) et du MEES (2019) se sont intéressées aux compétences développées par les élèves qui ont fréquenté une classe d'EIALS. À notre connaissance, aucune recherche empirique ne traite de l'utilisation de la langue seconde quelques années après la fréquentation d'une classe d'anglais intensif au Québec.

1.6 Question et objectif général de recherche

La langue anglaise prend de l'importance dans le contexte mondial actuel. En tant que langue seconde, elle permet d'élargir et d'enrichir le répertoire cognitif de ses utilisateurs (Adesope *et al.*, 2010; Kihlstedt, 2008) en plus de contribuer de manière significative à leur réalisation socioprofessionnelle et personnelle (Béland *et al.*, 2010; Vaillancourt *et al.*, 2013). L'utilisation de l'anglais comme langue seconde présente ainsi de nombreux avantages. Plusieurs dispositifs visant l'apprentissage d'une langue seconde sont mis en place. Toutefois, le réinvestissement des apprentissages, compris comme une transformation des acquis dans des situations de la vie courante après la situation d'apprentissage (Larsen-Freeman, 2013), est complexe et ne se réalise pas automatiquement.

Au Québec, l'enseignement intensif de l'anglais langue seconde a comme objectif principal l'utilisation avec aisance de la langue seconde en dehors du contexte d'apprentissage de l'anglais (CREXE, 2015) et constitue une finalité éducative au sens où l'école québécoise prépare les adultes de demain à relever les défis sociétaux auxquels ils feront face (MEQ, 2001) au sein d'une société en constante évolution où la langue anglaise est très présente. L'approche communicative, valorisée par le *Programme de formation de l'école québécoise* et sur laquelle s'appuie le dispositif d'EIALS (MELS, 2009), vise le réinvestissement des apprentissages en langue seconde à long terme (Larsen-Freeman, 2013; Lightbown, 2008).

Le problème qui se pose et qui fait l'objet de notre recherche porte sur l'utilisation de la langue seconde par des adultes ayant fréquenté une classe d'EIALS. Il s'agit, en l'occurrence, du réinvestissement des apprentissages à long terme, ce qui correspond à la finalité de l'EIALS. À l'heure actuelle, les différents aspects de l'utilisation à long terme de la langue anglaise par les personnes ayant eu recours à cet

enseignement sont inconnus, à l'instar des relations entre ces aspects. La connaissance et la compréhension des éléments inhérents à l'utilisation de la langue seconde permettraient l'enrichissement des connaissances à ce sujet, permettraient l'enrichissement des connaissances relatives à l'utilisation de la langue seconde.

Force est de constater que seules les recherches de Lightbown et Spada (1991), Dussault (1997) et du MEES (2019) se sont intéressées, entre autres, aux compétences développées par les élèves issus de l'EIALS. Ces études portent sur les compétences linguistiques et disciplinaires et non sur la connaissance et la compréhension de l'utilisation de l'anglais langue seconde.

D'après l'examen des écrits recensés, aucune recherche empirique ne se penche sur l'utilisation de la langue seconde plusieurs années après la fréquentation d'une classe d'anglais intensif au Québec. Or, au regard des buts poursuivis par les instances ministérielles et scolaires (MEQ, 2001), il importe d'explorer certaines retombées à long terme des dispositifs d'EIALS en répondant à la question de recherche suivante : comment de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'enseignement intensif de l'anglais au troisième cycle du primaire utilisent-ils la langue seconde?

Une réponse à cette question réclame la compréhension de l'utilisation de la langue seconde. L'objectif général de cette recherche est donc de connaître et comprendre l'utilisation de la langue seconde chez de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'enseignement intensif de l'anglais au troisième cycle du primaire. La compréhension, dans le cadre de notre recherche, incarne le sens que les individus donnent à une expérience particulière, à un phénomène donné (Savoie-Zajc, 2016). Pour bien comprendre le sens accordé au phénomène étudié, il importe de s'attarder, aux conceptions de ce phénomène et aux expériences qui y sont rattachées. La connaissance et la compréhension de ce phénomène requièrent que nous documentions et approfondissions les pratiques d'utilisation ainsi que les incitations à utiliser une langue seconde. Notons que les pratiques d'utilisation de la langue seconde, à l'instar de toute pratique, peuvent être influencées par les conceptions que les individus en ont (Grantdner, 2007) et par les incitations à adopter de telles pratiques (Dörnyei et Csizér, 2002). D'autres études, réalisées dans des contextes différents et portant sur l'utilisation de la langue seconde, révèlent que l'utilisation de celle-ci en dehors du contexte scolaire ne va pas de soi (James, 2012), et ce, même si les enseignants tentent d'orienter l'enseignement vers une pratique autonome de la langue seconde (Field, 2007).

D'un point de vue scientifique, nous croyons que l'atteinte de notre objectif général de recherche pourra favoriser l'avancement des connaissances sur l'utilisation d'une langue seconde à la suite d'un enseignement portant sur cette langue seconde au Québec. De plus, il pourra servir à des recherches sur l'utilisation d'une langue seconde, le réinvestissement et la transformation des apprentissages dans d'autres contextes. Dans une perspective sociale, l'atteinte de notre objectif de recherche pourra être utile aux milieux scolaires qui souhaitent mettre en œuvre l'EIALS ou améliorer les dispositifs déjà en place. Aussi, une meilleure connaissance de l'utilisation de la langue seconde par de jeunes adultes pourrait soutenir les enseignants dans leurs choix pédagogiques susceptibles de favoriser le réinvestissement des apprentissages. Dans certains cas, les enseignants ressentent de la pression pour faire réussir leurs élèves aux évaluations et focalisent leur enseignement sur les notions à l'examen plutôt que sur les contenus significatifs et susceptibles d'être réinvestis au quotidien (Larsen-Freeman, 2013). De plus, les résultats de notre recherche pourraient stimuler, chez les enseignants, l'utilisation de la langue dans les situations extrascolaires. Également, ils pourraient avoir comme effet de soutenir les parents qui désirent que leurs enfants réinvestissent les apprentissages réalisés dans leurs cours d'anglais, langue seconde.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel sur lequel prend appui le traitement de la question de recherche se rattache à la problématique de l'utilisation de la langue seconde quelques années après avoir fréquenté une classe d'anglais intensif au primaire au Québec. Dans le but d'atteindre l'objectif général de cette recherche, il importe de connaître et comprendre les conceptions de Québécois francophones concernés quant à l'utilisation de la langue seconde. Aussi, pour cerner l'objet de cette recherche, nous nous intéressons à leurs pratiques d'utilisation de l'anglais et à ce qui les incite à les adopter. Des écrits théoriques et des résultats de recherche empirique apportent un éclairage sur les principales composantes du cadre conceptuel de cette recherche, en l'occurrence : conception, pratique et incitation. Nous les approfondissons en lien avec l'utilisation d'une langue seconde. Ensuite, nous mettons en évidence la manière dont ils interagissent avant de conclure avec la formulation de nos objectifs spécifiques de recherche.

2.1 Concept de conception

Nous nous intéressons au préalable aux conceptions des individus afin d'accroître notre compréhension de l'utilisation d'une langue seconde. Mentionnons d'entrée de jeu que, contrairement à l'idée de Charlier (1998), voulant que les conceptions soient permanentes et régulières, elles sont, selon d'autres auteurs (Giordan et De Vecchi, 1987; De Vecchi, 1992), dynamiques et évolutives et elles n'ont qu'une permanence partielle dans le temps. Elles reflètent la culture de l'individu (Pratt, 1992; Ramsden, 1992), car elles se construisent selon son vécu et son milieu social ou professionnel (Demougeot-Lebel et Perret, 2010) et en fonction de ses interactions avec son environnement (Grantdner, 2007; Ramsden, 1992; Scheiner, 2017).

Il importe de s'attarder au sens du vocable et de le circonscrire en explorant quelques-unes de ses acceptions. Ensuite, nous le distinguons des termes, conceptualisation, représentation, perception et croyance avec lesquels il est parfois confondu. Après avoir établi ces distinctions, nous dégageons le sens que nous accordons au concept de conception dans notre projet de recherche.

2.1.1 Différentes acceptions du concept de conception

Plusieurs auteurs s'intéressent aux conceptions, par exemple Grantdner (2007), Saussez (1998), Mortimer (1995), Samuelowicz et Bain (1992), Pratt (1992), Ramsden (1992) et Dunkin (1990). À la lecture de leurs

écrits, nous avons constaté que le concept de conception est polysémique. Dans les paragraphes suivants, nous présentons deux acceptions usuelles du vocable qui sont complémentaires : la compréhension et la théorie personnelle.

2.1.1.1 Conception en tant que compréhension

Certains auteurs associent le concept de conception à la compréhension. Parmi eux, Giordan et DeVecchi (1987) affirment que la conception est un outil pour comprendre. De ce point de vue, les conceptions d'un individu sont des bases sur lesquelles il s'appuie pour expliquer sa compréhension d'une situation ou d'un concept. La conception représente ainsi une grille de lecture, un cadre d'interprétation et de compréhension de la réalité. En d'autres termes, les conceptions seraient des points de référence qui permettent d'interpréter des événements et des phénomènes (Pratt, 1992; Ramsden, 1992). Gélinas (2005) définit également la conception en fonction de la compréhension. Selon cette auteure, la conception rassemble un ensemble d'idées coordonnées ou d'images cohérentes servant à expliquer un phénomène. Lorsque l'individu explique un phénomène, il en expose sa compréhension. Dunkin (1990) et Grantdner (2007) vont dans le même sens, tout en rattachant la compréhension à l'action et l'expérience. Pour eux, la conception exprime la manière dont l'individu comprend ses actions et ses expériences. D'un point de vue scientifique, l'étude des conceptions permet d'appréhender et de comprendre les actes posés et les expériences vécues des individus. Ainsi, les conceptions sont à l'origine des actions accomplies. Ayant mené des entrevues auprès de 55 professeurs universitaires australiens, Dunkin (1990) stipule que leurs conceptions de l'enseignement correspondent à leur compréhension de leurs actions pédagogiques. Ces conceptions s'appuient sur les connaissances que les professeurs possèdent et évoquent implicitement ou explicitement pour orienter et justifier leurs actions pédagogiques. En d'autres termes, ce sont leurs connaissances, associées à leur compréhension de leur travail, qui structurent leurs actions et guident leurs interventions. En plus de cette acception associée à la compréhension, une autre signification du vocable conception est proposée, celle de théorie personnelle.

2.1.1.2 Conception en tant que théorie personnelle

Pour Samuelowicz et Bain (1992) ainsi que Saussez (1998), les conceptions sont des théories personnelles de l'individu issues des expériences, telles qu'ils les vivent ou les racontent. Mortimer (1995) ajoute que les théories personnelles varient selon le contexte dans lequel l'individu évolue. À cet égard, Mortimer (1995) rejoint Grantdner (2007) et Ramsden (1992) pour qui la conception se transforme selon le contexte.

Les situations auxquelles l'individu est confronté peuvent faire appel à des théories personnelles. Pratt (1992) a mené une étude auprès de 253 adultes, enseignants et étudiants, visant à comprendre et analyser les conceptions de l'enseignement. À l'instar de Mortimer (1995), il relie le concept de conception aux théories personnelles. Le chercheur affirme que les conceptions président à la catégorisation et à la hiérarchisation de diverses composantes de l'activité enseignante et à leur organisation sous la forme de théories personnelles concernant l'enseignement. Ainsi, les conceptions des individus représenteraient leurs théories personnelles et, de surcroît, permettraient de mieux saisir le sens de leurs actions.

Dans le cadre de notre étude, les conceptions en tant que compréhension et que théories personnelles seront prises en considération. De plus, nous considérons qu'elles ne sont pas statiques. Elles sont plutôt dynamiques et changeantes (Giordan et De Vecchi, 1987; De Vecchi, 1992). Le concept de conception est cependant voisin d'autres concepts, notamment les concepts de conceptualisation, représentation, perception et croyance. Il s'avère primordial de le délimiter afin d'éviter des ambiguïtés.

2.1.2 Concepts connexes à celui de conception

Malgré qu'ils soient de la même famille de mots, le concept de conceptualisation se distingue du concept de conception. Selon D'Hainaut (1980), la conceptualisation est un processus visant à identifier ou à définir des objets, des personnes ou des phénomènes par la discrimination, la classification, la généralisation et la mémorisation de leurs attributs. La conception correspond, entre autres et selon ce qui précède, à une théorie personnelle de l'individu (Samuelowicz et Bain, 1992; Saussez, 1998) ou à la compréhension qu'il a de ses actes et expériences (Grantdner, 2007). Ainsi, un apprenant peut définir la démocratie en la distinguant de l'autocratie ou de la dictature (conceptualisation) alors qu'il peut interpréter une situation sociale selon sa compréhension de la démocratie (conception).

Selon Gélinas (2005), qui a réalisé une étude comparative des conceptions et des représentations, ces deux termes sont souvent utilisés alternativement dans les écrits scientifiques, car ils ne s'opposent pas systématiquement. Toutefois, le concept de conception revêt un caractère plus complexe que celui de représentation. En effet, selon la chercheuse, la conception est un processus dynamique qui a une visée explicative alors que la représentation est une image statique ayant une visée évaluative de l'analyse des connaissances antérieures. Pour d'autres auteurs, les représentations sont issues de la connaissance qu'un individu possède à propos d'un objet, d'une personne, d'un événement (Bernoussi et Florin, 1995; Denis et Dubois, 1976) ou d'un phénomène (Gagnon, 2019). Cette connaissance repose sur la relation

entre l'objet réel (la personne, l'évènement ou le phénomène) et l'objet mental (Bresson, 1987, cité dans Bernoussi et Florin, 1995), lequel serait une évocation par l'individu de certains aspects du monde appartenant à son expérience antérieure (Denis et Dubois, 1976). Selon les écrits consultés, une représentation est une image statique (Gélinas 2005) qui donne une signification non évolutive d'un objet représenté (Gagnon, 2019). Elle se distingue donc du concept de conception qui est plus complexe, dynamique et évolutif (Gélinas, 2005).

En ce qui a trait à la perception, celle-ci réfère principalement à l'expérience sensorielle, c'est-à-dire à ce qui est perçu par les sens (Dokic, 1998; La Grenade, 2017). Selon Dortier (2007), les perceptions sont une lecture de la réalité finalisée et orientée en fonction des capacités des organes sensoriels de l'individu et aussi en fonction de ses centres d'intérêt et de ses connaissances antérieures. Afin de lire la réalité, l'individu sélectionne, décode et interprète les informations en provenance du monde extérieur. Les perceptions diffèrent des conceptions qui, elles, ne sont pas aussi étroitement reliées aux sens, relevant plutôt de la compréhension ou de la construction de théories personnelles (Mortimer, 1995; Samuelowicz et Bain, 1992; Saussez, 1998).

Le concept de croyance est un autre concept connexe au concept de conception. Les croyances émergent d'un ensemble de normes formé à partir d'un système symbolique original que chaque société développe (Leneveu, 2012) et auxquelles les individus donnent leur assentiment (Carraud, 2020). Elles comportent une dimension cognitive et affective (Dole et Sinatra, 1998) et désignent l'adhésion à des idées, des opinions, des valeurs sans qu'une démonstration rationnelle, empirique ou théorique n'ait conduit à l'élaboration et l'adoption des croyances en question (Pudal, 2022). Pour Martin (1983), croire, c'est tenir une opinion pour véritable, quelles qu'en soient les nuances. Les croyances résident dans les notions d'assentiment ou d'adhésion à des idées, des opinions ou des valeurs alors que le concept de conception est associé à la manière de comprendre (Grantdner, 2007) ou de théoriser (Samuelowicz et Bain, 1992). En somme, les croyances comportent deux dimensions, le cognitif et l'affectif alors que la conception est liée à la dimension cognitive (Giordan et De Vecchi, 1987).

2.1.3 Sens accordé au concept de conception dans le cadre de cette recherche

En considération de notre projet de recherche qui porte sur l'utilisation de la langue seconde, le sens que nous accordons au concept de conception repose sur la complémentarité des idées proposées par les auteurs nommés précédemment. Dans la présente recherche, nous prenons en compte le caractère

explicatif (Gélinas, 2005) et dynamique (Gélinas, 2005; Giordan et De Vecchi, 1987; De Vecchi, 1992) ainsi que la dimension cognitive (Dole et Sinatra, 1998) du concept de conception, liés à la compréhension d'un phénomène (Grantdner, 2007) et aux théories personnelles issues des expériences vécues (Samuelowicz et Bain, 1992; Saussez, 1998). Les conceptions reflètent la culture de l'individu (Pratt, 1992; Ramsden, 1992), car elles varient selon le contexte et l'environnement dans lequel il évolue (Grantdner, 2007; Pratt, 1992; Ramsden, 1992; Scheiner, 2017). Nous croyons que l'amélioration des connaissances sur l'utilisation d'une langue seconde sera rendue possible, notamment, et tel que déjà mentionné, par l'examen des conceptions qu'en ont les participants à cette recherche. Par conséquent, nous nous intéressons à leur compréhension ainsi qu'à leurs théories personnelles.

2.2 Concept de pratique

L'utilisation d'une langue seconde peut prendre différentes formes et elle peut se manifester par des pratiques diversifiées. Étant donné l'objet de notre étude, il paraît nécessaire de se pencher sur le concept de pratique, bien qu'il soit difficile à circonscrire et chargé sur le plan conceptuel (Antonacopoulou 2015; Proulx, 2015). Cherchant à offrir un cadre pour distinguer les différentes acceptions du concept de pratique, Antonacopoulou (2015) en propose cinq déclinaisons : la pratique comme activité, la pratique comme action, la pratique comme structure, la pratique comme contexte social et la pratique comme connaissance. Chacune de ces perspectives aborde une dimension particulière ou une relation spécifique à la pratique. Leur coexistence démontre la complexité du concept. Les pratiques en tant que structure et contexte social sont souvent associées aux pratiques collectives et la pratique en tant que connaissance est plutôt liée à la pratique professionnelle (Antonacopoulou, 2015). Ces perspectives ne correspondent pas à notre objet de recherche. Dans le cadre de cette recherche qui vise l'exploration des pratiques individuelles des participants au regard de l'utilisation de leur langue seconde, nous croyons que les pratiques peuvent prendre le sens d'activités et d'actions. De plus, nous explorons les pratiques langagières avant d'indiquer le sens que nous accordons au concept de pratique dans le cadre de cette recherche.

2.2.1 Pratiques en tant qu'activités

Pour certains auteurs, la notion de pratique est reliée à celle d'activité (Brougère, 2011; Higgins, 2011 ; McIntyre, 2006). Effectivement, les pratiques sont des activités complexes (Higgins, 2011; McIntyre, 2006) et, selon le contexte dans lequel elles sont exercées, elles varient (Reckwitz, 2002), étant influencées par le mode de vie et l'environnement des individus (Guillou, 2006). N'étant pas stables, les pratiques

permettent à l'individu de s'améliorer (Brougère, 2011), d'évoluer et d'atteindre des objectifs (MacIntyre, 2006; Schatzki, 2005). Bien que les pratiques puissent être considérées en tant qu'activités, toute activité n'est pas nécessairement une pratique. « Bouger un pion sur un échiquier n'est pas une pratique, pas plus que l'art de taper sur un ballon; mais le football et les échecs sont des pratiques. La maçonnerie n'est pas une pratique, l'architecture en est une. » (MacIntyre, 2006, p. 183).

Bien que dans le cadre de notre recherche nous nous intéressions aux pratiques individuelles, nous traitons brièvement de leur aspect social. Les pratiques en tant qu'activités engendrent parfois des interactions avec autrui. Effectivement, elles peuvent relever d'un sens commun (Abric, 2003) et de coopération (MacIntyre, 2006). Parfois, elles constituent une part importante de la culture (Rekwitz, 2002) d'une communauté (Schatzki, 2001), car elles y intègrent ses coutumes, ses rituels, ses routines ou ses règles. Par ailleurs, les pratiques peuvent aussi différer au sein d'une même communauté. Dépendamment des idées auxquelles ils adhèrent, les membres d'une communauté acceptent ou refusent de partager certaines activités avec leurs pairs (Guimelli, 2003). Toutefois, selon Bourdieu (1980), lorsqu'ils sont interrogés sur leurs pratiques, les individus sélectionnent celles qui leur paraissent les plus conformes aux pratiques collectives dominantes.

2.2.2 Pratiques en tant qu'actions

Bourdieu (1980) associe la pratique à l'action. Afin d'asseoir la théorie bourdieusienne, il faut s'attarder au concept d'habitus, qui représente une tendance à agir et qu'un individu acquiert à travers son expérience sociale. Plus complexe qu'un simple conditionnement, l'habitus est un système constitué de règles dont les fondements sont partagés consciemment ou inconsciemment par une collectivité. Par conséquent, il prédispose l'individu à adopter des pratiques, dont certaines, dès l'enfance. L'habitus explique pourquoi les individus issus d'un même groupe social ont des comportements ou des idées similaires. Il permet de prévoir les pratiques et influence la vie des individus (Bourdieu, 1980). Ainsi, les individus, en évoluant dans leur environnement, développent des automatismes qui rendent leurs actions inconscientes (Perrenoud, 1996). Ils n'ont pas besoin d'établir des stratégies ou de recourir à l'intention consciente, car leurs actions sont généralement adaptées à leur habitus. Selon Bourdieu (1980), le sens pratique, produit de l'habitus, permet d'économiser la réflexion dans l'action et de relier, de manière inconsciente, les pratiques aux savoirs.

Les savoirs sont intégrés dans la pratique à un point tel que les individus en oublient souvent l'existence (Perrenoud, 1998). Les savoirs s'inscrivent dans une logique de mise en œuvre, en fonction de leur valeur et de leur pertinence dans la pratique (Malgaive, 2005). Ainsi, les individus ont plus ou moins conscience des savoirs qu'ils détiennent tant ils sont contextualisés et connectés à leur expérience ainsi qu'à leurs usages sociaux (Bru, 2002 ; Malgaive, 2005 ; Perrenoud, 1998). Par exemple, le sportif détient des savoirs qu'il investit dans son sport et qu'il ne détache de sa pratique que pour analyser ses actions. Il se réfère à ses savoirs et les exprime lorsqu'il est questionné, sollicité comme expert ou encore appelé à former des débutants. Il semble que les savoirs mobilisés par la pratique soient souvent difficiles à exprimer (Bru, 2002). Il est possible de prétendre que les savoirs des individus sur la langue qu'ils utilisent soient mobilisés inconsciemment dans leurs pratiques d'utilisation de l'anglais langue seconde.

2.2.3 Pratiques langagières

L'utilisation d'une langue seconde s'avère dynamique, complexe et connectée à l'expérience de l'individu (McIntyre, 2006). Elle est influencée par le contexte dans lequel celui-ci évolue (MacIntyre *et al.*, 2011) et est suscitée, notamment, par le besoin d'interactions sociales (Richards, 2014). Ainsi, cette utilisation prend la forme de pratiques langagières comportant une dimension sociale (Cambon et Légise, 2008 ; Schneuwly et Dolz-Mestre, 1997) puisqu'elles peuvent être déterminées ou contraintes par l'environnement social. Inversement, elles peuvent produire des effets sur l'environnement social et, par conséquent, contribuer à le transformer. Dans cette perspective, le langage, en plus de refléter des structures sociales, en est un composant à part entière. Dans le cadre large des pratiques langagières se situent des pratiques de compréhension, de production (Dolz-Mestre *et al.*, 1993 ; Richards, 2014), d'interprétation et de mémorisation d'un ensemble d'énoncés oraux et écrits (Dolz-Mestre *et al.*, 1993). Selon Bautier (1981), les pratiques langagières s'avèrent les « manifestations résultantes, dans les activités de langage, de l'interaction des différents facteurs linguistiques, psychologiques, sociologiques, culturels, éducatifs, affectifs... qui sont constitutifs des caractéristiques individuelles et de groupe » (p.4). Bien que les pratiques langagières regroupent, notamment, les normes et les codes qui sont propres à l'expérience du locuteur, Bautier (1995) les définit davantage en fonction de leur caractère social que de leur dimension linguistique (Bautier, 1981 ; 1995). À l'instar de Bourdieu (1980), nous croyons que certaines de ces pratiques peuvent être inconscientes et spontanées et résulter de l'habitus, c'est-à-dire d'une prédisposition à agir qui influence les pratiques des individus au quotidien.

2.2.4 Sens accordé au concept de pratique dans le cadre de cette recherche

En considération de notre objet de recherche, les pratiques sont des activités ou des actions complexes qui varient selon le mode de vie et l'environnement (Guillou, 2006). Elles sont instables et évolutives (MacIntyre, 2006; Schatzki, 2005). Dans le cadre de notre recherche, nous considérons les pratiques d'utilisation de la langue seconde des participants comme étant des pratiques influencées par le contexte, connectées à l'expérience et comportant une dimension sociale importante. Par ailleurs, nous croyons possible que les pratiques en langue seconde de jeunes adultes soient influencées par leur habitus et que, par extension, ils y recourent, parfois, sans qu'ils aient à y réfléchir. Enfin, nous pensons qu'il est possible que de jeunes adultes exposent des pratiques de compréhension et de production (Dolz-Mestre *et al.*, 1993 ; Richards, 2014) et que celles-ci varient selon différents facteurs incitatifs.

2.3 Concept d'incitation

Afin d'explorer ce qui conduit les individus à adopter des pratiques d'utilisation d'une langue seconde, il importe de s'intéresser au concept d'incitation. Toutefois, les écrits scientifiques portant sur les incitations aux pratiques d'utilisation en langue seconde étant plutôt rares, nous avons fait le choix de considérer aussi les incitations à son apprentissage. Trofimovich et Turuseva (2015) considèrent que l'apprentissage d'une langue seconde et les pratiques en langue seconde s'alimentent mutuellement. De fait, les apprenants qui atteignent un certain seuil de compétence dans l'apprentissage d'une langue seconde sont souvent ceux qui profitent des différentes occasions de s'engager dans des pratiques d'utilisation de leur langue seconde. Réciproquement, les occasions de pratiquer leur permettent d'acquérir des connaissances sur la langue et de développer leurs compétences (Trofimovich et Turuseva, 2015). Avant de s'attarder à ce qui incite les individus à l'apprentissage d'une langue seconde et aux pratiques d'utilisation de ladite langue, il est nécessaire de préciser les différents sens accordés au vocable incitation.

2.3.1 Sens accordés au concept d'incitation

Selon Fehr et Falk (2002), l'incitation est un motif qui pousse un individu à atteindre un but ou encore à éviter un risque. Triole (2009) ajoute que l'action à poser ou la tâche à entreprendre peut être incitée par un gain à obtenir. Plus précisément, il affirme que l'individu fait le choix de passer à l'action seulement s'il est sûr que cette action lui procurera la réussite ou un gain important à un faible coût ou un faible effort. De plus, selon Fehr et Falk (2002), l'incitation peut correspondre à un désir de réciprocité, un besoin d'approbation sociale ou un besoin d'accomplissement. L'action incitée par la réciprocité se réalise en fonction de la nature de la relation entre deux individus. Par exemple, une relation perçue comme étant

positive incite l'individu à poser des actions différentes de celles qu'il poserait s'il la percevait comme étant négative. Aussi, l'incitation peut découler d'un besoin d'approbation de la part des autres. L'approbation fait naître, chez l'individu, un sentiment de fierté et de joie. D'autres associent l'incitation aux normes sociales (Sunstein et Thaler, 2008; Triole, 2009). Selon ces auteurs, les individus sont incités à poser des actions par besoin d'adhésion aux normes sociales établies. Ainsi un individu peut être incité à diminuer sa consommation d'essence par désir d'agir en tant que bon citoyen. En ce qui concerne le besoin d'accomplissement, ce dernier est directement lié à la motivation intrinsèque et il peut inciter l'individu à compléter une action (Fehr et Falk, 2002). En d'autres termes, l'individu peut se réaliser en exécutant une tâche qui lui procure une satisfaction.

L'incitation est un concept qui se rapproche de la motivation. Selon Viau (1994), la motivation est un phénomène dynamique qui incite un individu à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. En ce sens, la motivation peut être une incitation (Arnold, 2006; Pae, 2008). Plusieurs auteurs lient la motivation à l'apprentissage d'une langue seconde. Selon eux, l'apprentissage d'une langue seconde est suscité par des incitations variées telles que les préférences culturelles (Islam *et al.*, 2013), le désir de devenir bilingue (Oroujlou et Vahedi, 2011), d'avoir un meilleur avenir et de meilleures opportunités d'emploi (De Costa *et al.*, 2016; Rasool et Winke, 2019).

2.3.2 Incitation à l'apprentissage d'une langue seconde

En plus des motifs qui poussent un individu à être motivé, il existe des formes d'incitations à l'apprentissage d'une langue seconde que nous regroupons en trois ordres: personnel, relationnel et organisationnel.

En ce qui a trait aux incitations d'ordre personnel, des auteurs mentionnent la confiance en soi (Pae, 2008), l'estime de soi (Arnold, 2006), la détermination à réaliser une tâche (Lee et Chen Hsieh, 2019) et la capacité à courir des risques (Arnold, 2006).

En ce qui concerne les incitations d'ordre relationnel favorisant l'apprentissage de la langue seconde, Islam *et al.* (2013) traitent de l'environnement social de l'individu. Selon ces auteurs, les individus qui sont entourés de membres de leur famille ou d'amis qui accordent de l'importance à la langue seconde sont incités à apprendre cette langue seconde. D'autres chercheurs considèrent que l'ouverture au monde (Kormos *et al.*, 2011; Rasool et Winke, 2019; Taguchi *et al.*, 2009), l'acculturation, les croyances et les

attitudes à l'égard de la langue seconde et de la communauté de ses locuteurs (Arnold, 2006; Doucerain, 2019) constituent des incitations à apprendre la langue seconde. Le désir d'entrer en relation et le sentiment d'appartenance à un groupe incitent aussi à l'apprentissage d'une langue seconde (Noels et Clément, 1996).

En ce qui a trait aux incitations d'ordre organisationnel, en situation d'apprentissage d'une langue seconde, le recours aux ressources numériques (Lee et Lee, 2019; Reinders et Wattana, 2015; Reinders et Wattana, 2014) et aux cours à distance aurait un effet positif sur la volonté de communiquer (Lee et Lee, 2019). Selon ces derniers auteurs, les interactions virtuelles seraient moins anxiogènes, pour certains individus, que les contacts et elles inciteraient davantage à communiquer. L'environnement virtuel aurait un effet rassurant sur ces individus.

2.3.3 Incitations aux pratiques d'utilisation d'une langue seconde : volonté de communiquer

MacIntyre (2007) s'intéresse à un domaine de recherche qui étudie les raisons et les manières de communiquer en langue seconde ainsi que celles de saisir les occasions de communiquer. Ses travaux portent notamment sur la volonté de communiquer (*willingness to communicate*). Plusieurs auteurs se sont intéressés à la volonté de communiquer en contexte scolaire. Nous croyons que les résultats de leurs recherches peuvent s'appliquer à l'utilisation de la langue seconde dans la vie courante, en dehors de la classe. De plus, la littérature scientifique portant sur les incitations à utiliser une langue seconde étant plutôt modeste, nous avons fait le choix de nous inspirer de celle relative à la volonté de communiquer.

La volonté de communiquer dans une langue seconde concerne à la fois la communication orale, l'écriture, la lecture (MacIntyre, 2020; MacIntyre et al., 2011) et l'écoute (Rajabpour et al., 2015). Elle résulte d'un système complexe de variables interdépendantes menant un individu à prendre la décision d'utiliser sa langue seconde ou de ne pas l'utiliser (MacIntyre, 2020). Certaines de ces variables sont stables alors que d'autres sont situationnelles.

Parmi les variables stables, nous retrouvons la confiance en soi (James, 2012; Norton Pierce, 1995), les compétences communicatives et la personnalité (MacIntyre et al., 1998) de l'individu. À cet égard, les individus extravertis ou désinhibés seraient plus enclins à utiliser la langue seconde que ceux qui sont introvertis ou inhibés (MacIntyre et al., 1998; Norton Pierce, 1995).

La volonté de communiquer évolue en fonction de variables situationnelles (MacIntyre, 2007) telles que le contact social (Doucerain, 2019), l'affiliation à un groupe (MacIntyre *et al.*, 1998) et l'amitié (Doucerain, 2019; Hendrickson *et al.*, 2011; Muñoz, 2008). Il semble que la principale motivation à communiquer dans une langue seconde se développe en créant une relation avec une ou plusieurs personnes communiquant dans la langue cible (MacIntyre, 2007). Toutes ces variables situationnelles peuvent procurer un environnement sécuritaire (MacIntyre et Gardner, 1994) dans lequel l'individu peut facilement faire l'expérimentation de pratiques d'utilisation en langue seconde sans avoir à en subir des conséquences négatives (MacIntyre et Gardner, 1994), comme la peur d'être jugé pour son manque de compétences. De plus, les pratiques en milieu sécuritaire suscitent, chez l'individu, la confiance en ses compétences langagières (MacIntyre *et al.*, 1998). Inversement, l'anxiété reliée au langage, que MacIntyre (2007) définit comme le souci et la réaction émotionnelle négative, est la cause de la contreperformance de certains individus (James, 2012). Elle peut faire obstacle au développement des compétences langagières dans une langue seconde et à la saisie d'occasions d'apprentissage (Ngeow, 1998).

Kang (2004) s'est aussi intéressé aux variables situationnelles. Selon lui, la perception que l'individu a de son interlocuteur ainsi que l'objet et le contexte de la communication peuvent susciter la volonté de communiquer en langue seconde. Il en va de même pour l'intention, le désir et l'attitude de l'individu à l'égard de la langue cible. L'auteur attribue une valeur importante à la responsabilité de l'individu à l'égard de la communication, qu'il définit comme étant le sentiment d'être obligé de comprendre, transmettre ou clarifier un message dans sa langue seconde. Cette responsabilité s'accompagne d'un autre sentiment, un sentiment de pression souvent associée à la crainte de ne pas comprendre ou transmettre un message correctement. En lien avec ce propos, Kang (2004) mentionne que les participants à son étude ont révélé s'être sentis obligés, dans certains contextes, d'utiliser leur langue seconde adéquatement pour ne pas perdre la face ou risquer de nuire à leur relation avec leurs interlocuteurs. Lorsque ces situations surviennent, les individus ne sont pas libres de communiquer dans leur langue seconde. Ils y sont plutôt contraints, de sorte que la volonté de communiquer ne se fait pas sur une base volontaire, mais par obligation. La volonté de communiquer peut donc camoufler une obligation.

En contexte québécois, il semble que la rencontre d'immigrants peut devenir une incitation à l'utilisation de l'anglais langue seconde. En effet, selon une étude de Doucerain (2019), les Montréalais francophones ont tendance à communiquer en anglais avec les immigrants lorsqu'ils détectent une difficulté en français chez l'interlocuteur. L'auteure appelle ce phénomène l'accommodement linguistique.

L'incitation à apprendre l'anglais n'est pas strictement liée au désir de s'intégrer dans une population anglophone, phénomène que Rasool et Winke (2019) appellent *integrativeness*, mais aussi à la volonté de communiquer en anglais pour des raisons professionnelles ou éducatives. Ces auteurs expliquent à ce sujet qu'un des effets de la mondialisation sur l'apprentissage et l'utilisation de l'anglais en tant que langue seconde est sa déterritorialisation. De nos jours, affirment-ils, l'utilisation de la *lingua franca*, l'anglais, n'est pas la propriété des natifs anglophones; elle est devenue une langue du monde que tous peuvent apprendre, adopter et utiliser.

2.3.4 Sens accordé au concept d'incitation dans le cadre de cette recherche

Dans le cadre de cette recherche, le concept d'incitation est considéré comme étant un motif qui pousse un individu à atteindre un but (Fehr et Falk, 2002). L'individu fait le choix de déployer les efforts nécessaires à l'atteinte de ce but s'il croit que le gain en vaut la peine (Triole, 2009). L'incitation à adopter des pratiques d'utilisation dans la langue seconde, chez de jeunes adultes québécois ayant fréquenté une classe d'EIALS au primaire, peut provenir d'une volonté de communiquer soutenue par des variables stables telles que la confiance en soi (James, 2012; Norton Pierce, 1995), les compétences communicatives et la personnalité (MacIntyre et al., 1998) ou situationnelles. Parmi ces variables nous retrouvons, notamment, le contact social (Doucerain, 2019), l'affiliation à un groupe (MacIntyre et al., 1998), l'amitié (Doucerain, 2019; Hendrickson et al., 2011; Muñoz, 2008), l'enthousiasme et la responsabilité (Kang, 2004).

2.4 Relations entre les concepts de conception, pratique et incitation

En considération des écrits consultés et de notre projet de recherche portant sur l'utilisation de la langue seconde de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'enseignement intensif de l'anglais au troisième cycle du primaire, nous constatons que les trois concepts ciblés sont interdépendants. Il existe en effet des interrelations entre les concepts de pratique et de conception. Selon certains auteurs, les conceptions peuvent sous-tendre les pratiques (Dunkin, 1990; Eley, 2006; Germain et Netten, 2011; Grantdner, 2007). À ce sujet, Eley (2006), qui a étudié les conceptions des enseignants, affirme que certaines de leurs décisions d'agir sont basées sur leur compréhension de leurs actions. Nous croyons qu'il est possible de faire ici un rapprochement conceptuel avec les conceptions de l'utilisation d'une langue seconde. En effet, les pratiques d'utilisation d'une langue seconde seraient influencées par la compréhension que les individus ont de l'utilisation de la langue seconde et par leurs théories personnelles à ce propos. Inversement, les conceptions peuvent être issues de pratiques, d'expériences vécues et de la réflexion sur celles-ci (Eley, 2006 ; Samuelowicz et Bain, 1992; Saussez, 1998). En effet, selon

Eley (2006), les conceptions résultent parfois des pratiques. Ainsi, la compréhension qu'un individu a de l'utilisation de la langue seconde ou ses théories personnelles à ce sujet peuvent être basées sur ses pratiques d'utilisation de la langue seconde.

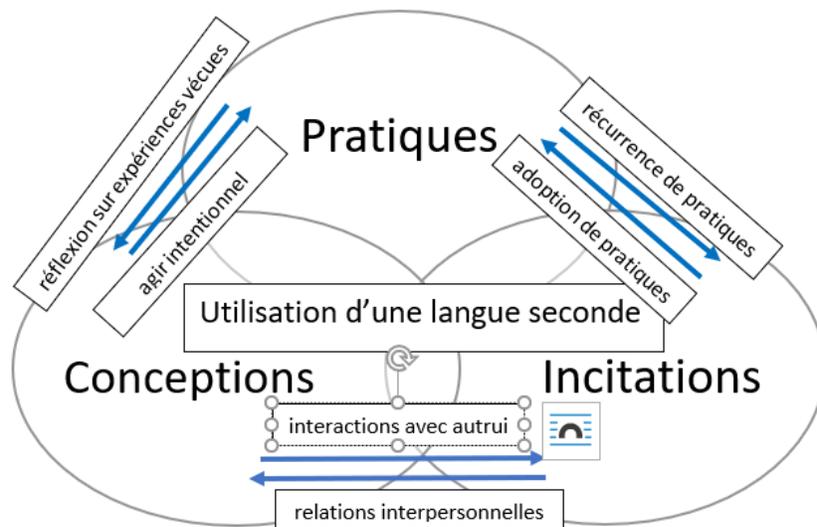
Également, il existe des relations entre les conceptions et les incitations. Les conceptions peuvent influencer les incitations. La manière dont l'individu comprend ou théorise l'utilisation d'une langue seconde peut avoir une incidence sur ce qui l'incite à utiliser la langue seconde. Par exemple, un individu qui conçoit l'utilisation de la langue seconde en fonction de sa compréhension de ses interactions avec les autres peut relier cette conception à son milieu social et considérer que ses interactions dans son environnement social l'incitent à utiliser la langue seconde. D'une manière réciproque, les incitations peuvent avoir un impact sur les conceptions. Ce qui incite un individu à utiliser sa langue seconde peut influencer sa conception de celle-ci. Ainsi, les incitations à l'utilisation de la langue seconde et les conceptions de cette utilisation peuvent s'influencer mutuellement.

Enfin, les pratiques et les incitations sont, elles aussi, interreliées. Effectivement, les pratiques peuvent varier selon différents facteurs incitatifs (Dörnyei et Csizér, 2002). Ainsi, les motifs qui mènent les jeunes adultes à adopter des pratiques d'utilisation de la langue seconde peuvent avoir une incidence sur ces pratiques. En revanche, les pratiques peuvent influencer les incitations. C'est le cas, notamment, pour les individus extravertis. Selon MacIntyre *et al.* (1998), ils utilisent la langue seconde plus fréquemment que les individus introvertis. Ainsi, la récurrence de leurs pratiques les incite à utiliser la langue seconde. En ce sens, la pratique devient une incitation à l'utilisation de la langue seconde.

La figure 2.1 illustre les interrelations entre les concepts de conception, pratique et incitation au regard de l'utilisation de la langue seconde. En premier lieu, les pratiques peuvent être influencées par les conceptions puisque la compréhension qu'a un individu de l'utilisation de sa langue seconde peut guider sa manière d'utiliser sa langue seconde, c'est-à-dire son agir intentionnel. Réciproquement, la réflexion sur ses pratiques peut influencer les conceptions d'un individu à propos de l'utilisation de sa langue seconde. En second lieu, les conceptions peuvent avoir une incidence sur ce qui incite un individu à utiliser sa langue seconde. S'il s'avère que sa conception de l'utilisation de sa langue seconde est reliée à ses interactions avec autrui, il pourra considérer que ses interactions l'incitent à utiliser sa langue seconde lors de ses interactions sociales. En revanche, les incitations peuvent influencer les conceptions. Par exemple, un individu qui considère que ses relations interpersonnelles l'incitent à utiliser sa langue seconde pourrait

concevoir l'utilisation de sa langue seconde en fonction de ses relations interpersonnelles. Finalement, les incitations à utiliser une langue seconde poussent l'individu à adopter des pratiques d'utilisation de cette langue. Inversement, la récurrence des pratiques d'utilisation permettant à l'individu de développer progressivement un sentiment de compétence peut l'inciter à utiliser la langue seconde.

Figure 2.1 Interrelations entre les concepts de conception, pratique et incitation au regard de l'utilisation d'une langue seconde



Les trois concepts centraux de cette thèse étant approfondis et interreliés, nous sommes en mesure de présenter nos objectifs spécifiques de recherche.

2.5 Objectifs spécifiques de recherche

Il convient de rappeler que dans le contexte mondial actuel, le bilinguisme représente une finalité éducative contribuant à la réalisation personnelle et socioprofessionnelle (Béland *et al.*, 2010; Vaillancourt *et al.*, 2013) et à l'enrichissement du répertoire cognitif des individus (Adesope *et al.*, 2010; Kihlstedt, 2008). À cet égard, des milliers d'élèves québécois ont fréquenté, depuis les années 1970, une classe d'EIALS. Considérant que ce dispositif d'enseignement vise l'utilisation avec aisance de la langue seconde en dehors du contexte d'apprentissage de l'anglais et que le réinvestissement à long terme est le but ultime des apprentissages, il paraît nécessaire de se demander si ce réinvestissement est avéré chez de

jeunes adultes québécois ayant fréquenté une classe d'EIALS et d'examiner leurs pratiques en langue seconde en lien avec leurs conceptions de l'utilisation de cette langue et les incitations à cette utilisation. Rappelons que cette recherche vise à connaître et comprendre l'utilisation de la langue seconde de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'enseignement intensif de l'anglais au troisième cycle du primaire. De ce fait, nous cherchons à saisir le sens que les individus donnent (Savoie-Zajc, 2016) à l'utilisation de leur langue seconde. L'approfondissement du sens des trois éléments du cadre conceptuel de la recherche et de leurs interrelations nous mène à formuler les objectifs spécifiques suivants.

Chez de jeunes adultes ayant fréquenté une classe d'EIALS :

- Mettre au jour et comprendre les conceptions de l'utilisation de l'anglais langue seconde;
- Documenter et comprendre les pratiques déclarées de l'utilisation de l'anglais langue seconde;
- Identifier et comprendre les incitations à l'utilisation de l'anglais langue seconde.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons la stratégie de recherche permettant l'atteinte de notre objectif général, connaître et comprendre l'utilisation de la langue seconde de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'enseignement intensif de l'anglais au troisième cycle du primaire. Précisément, les choix méthodologiques, le devis méthodologique, les considérations éthiques, ainsi que les critères de scientificité de la recherche sont exposés.

3.1 Choix méthodologiques

Le positionnement épistémologique constructiviste et interprétativiste adopté dans le cadre de cette recherche nous a dirigée vers une recherche qualitative, compréhensive et exploratoire. Voici les raisons qui ont conduit à ces choix méthodologiques.

3.1.1 Positionnement épistémologique

L'épistémologie a pour but de clarifier la conception de la connaissance sur laquelle s'appuie le travail de recherche (Cherkaoui et Haouata, 2017). Selon ces auteurs, le positivisme, le constructivisme et l'interprétativisme sont les principaux positionnements épistémologiques. Brièvement, le positivisme vise à expliquer la réalité (Girod-Séville et Perret, 1999) en vérifiant une théorie ou des hypothèses préétablies ou encore en généralisant des résultats (Boudreault et Cadieux, 2011). Quant au constructivisme, il a pour objectif de construire la réalité ou la connaissance de cette réalité (Allard-Poesi et Perret, 2014; Pépin, 1994). Enfin, l'interprétativisme cherche à comprendre la réalité (Girod-Séville et Perret, 1999) en soulignant la nature intentionnelle de l'activité humaine (Allard-Poesi et Perret, 2014). Au regard de cette recherche, nous adoptons un positionnement constructiviste et interprétativiste visant la construction de la connaissance quant à l'utilisation de la langue seconde ainsi que la compréhension de cette réalité telle que perçue par de jeunes adultes ayant fréquenté une classe d'EIALS. Aussi, nous nous intéressons aux incitations qui soutiennent l'utilisation de l'anglais comme langue seconde. Le positionnement positiviste ne convient pas à notre recherche puisque nous n'avons pas pour objectif de vérifier une théorie ou une hypothèse ou encore de généraliser des résultats. Le positionnement épistémologique que nous adoptons sous-tend notre recherche qualitative, compréhensive et exploratoire.

3.1.2 Approche de recherche

Pour développer la connaissance, la recherche qualitative met l'accent sur la compréhension approfondie et élargie d'un phénomène. Elle accorde une place prépondérante aux participants (Aubin-Auger *et al.*, 2008) et à leur environnement (Savoie-Zajc, 2018). Elle adopte une démarche qui s'intéresse à la complexité d'un phénomène et à la manière dont les individus conçoivent leur expérience propre dans un contexte particulier (Noiseux, 2010). Dans le cadre de notre recherche, l'aspect qualitatif de l'étude a favorisé l'approfondissement du phénomène étudié, à savoir l'utilisation de la langue seconde, particulièrement quant aux conceptions, aux pratiques et aux incitations. Nous nous appuyons sur les significations fournies par les participants (Aubin-Auger *et al.*, 2008) en lien avec leur environnement (Savoie-Zajc, 2011).

Pour développer la connaissance, la recherche qualitative met l'accent sur la compréhension approfondie et élargie d'un phénomène. Elle accorde une place prépondérante aux participants (Aubin-Auger *et al.*, 2008) et à leur environnement (Savoie-Zajc, 2018). Elle adopte une démarche qui s'intéresse à la complexité d'un phénomène et à la manière dont les individus conçoivent leur expérience propre dans un contexte particulier (Noiseux, 2010). Dans le cadre de notre recherche, l'aspect qualitatif de l'étude a favorisé l'approfondissement du phénomène étudié, à savoir l'utilisation de la langue seconde, particulièrement quant aux conceptions, aux pratiques et aux incitations. Nous nous appuyons sur les significations fournies par les participants (Aubin-Auger *et al.*, 2008) en lien avec leur environnement (Savoie-Zajc, 2011).

L'approche compréhensive est fondée sur la compréhension des dynamiques sociales et culturelles qui se construisent dans l'interaction (Schurmans, 2009). De plus, elle se caractérise par la recherche des significations que les participants attribuent à leurs actions, aux événements et aux phénomènes auxquels ils sont confrontés (Charmillot, 2020). En considération de notre objectif de recherche, nous avons recueilli et analysé les propos des participants quant aux dynamiques sociales et culturelles (Schurmans, 2009) en lien avec leurs interactions dans leur langue seconde. De plus, leurs propos relatifs à leur utilisation de l'anglais nous ont permis de mettre au jour et comprendre leurs conceptions de l'utilisation d'une langue seconde, de documenter et saisir le sens des pratiques déclarées en rapport avec cette utilisation ainsi que d'identifier et approfondir notre compréhension des incitations à l'utilisation de l'anglais langue seconde.

La recherche exploratoire s'inscrit dans une logique inductive puisqu'elle vise à développer des connaissances sur des phénomènes peu connus en les faisant émerger de l'empirie. Aussi, ce type de recherche permettrait de baliser un phénomène à étudier (Dumez, 2012; Trudel *et al.*, 2007). De plus, la recherche exploratoire peut devenir un préalable à de futures recherches qui, pour se déployer, doivent s'appuyer sur des connaissances empiriques. Selon Van der Maren (1995), le versant exploratoire de la recherche scientifique est généralement associé à l'approche qualitative. Dans le cadre de notre recherche exploratoire, les nouvelles connaissances au sujet de l'utilisation d'une langue seconde par de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'enseignement intensif de l'anglais au troisième cycle du primaire proviennent d'une investigation à caractère empirique dont les données qualitatives ont été analysées de manière inductive délibératoire.

3.2 Devis méthodologique : opérationnalisation et instrumentalisation

Cette section portant sur le devis méthodologique de la recherche présente l'opérationnalisation et l'instrumentalisation de la démarche permettant de répondre à la question de recherche et d'atteindre les objectifs spécifiques. Plus explicitement, nous nous attardons au recrutement des participants, à la collecte, au traitement et à l'analyse des données.

3.2.1 Recrutement des participants

Dans le cadre de cette recherche portant sur l'utilisation de la langue seconde chez de jeunes adultes ayant fréquenté une classe d'EIALS, une attention particulière a été portée sur les pratiques, les conceptions et les incitations. Nous avons recruté des Québécois francophones âgés de 18 à 27 ans ayant fréquenté une classe d'EIALS au dernier cycle du primaire. Cette tranche d'âge a été choisie au regard des buts poursuivis par les instances ministérielles et scolaires visant à inciter les jeunes ayant fréquenté une classe d'EIALS à garder à long terme un contact significatif avec la langue seconde dans des situations de la vie courante et à utiliser l'anglais aisément au-delà de leur parcours scolaire. Devenus adultes, les participants sont généralement autonomes et aussi généralement libres d'utiliser la langue seconde. Précisons que nous n'avons pas pris en considération le niveau de compétence actuelle des participants en langue seconde. Nous ne leur avons pas demandé d'estimer leur niveau d'aisance en anglais. Toutefois, certaines données, principalement celles portant sur leurs pratiques d'utilisation de l'anglais en lien avec la communication orale et écrite ainsi que la lecture et l'écoute, nous permettent d'affirmer que quelques participants ont une très bonne maîtrise de l'anglais alors que d'autres utilisent la langue anglaise avec moins d'aisance.

Quatre principaux critères ont guidé le recrutement et la sélection des participants. Ceux-ci devaient provenir de différentes régions du Québec et de champs d'activités divers, être de langue première francophone et parler français à la maison. La variété des régions de provenance des participants fut justifiée par le fait que l'utilisation de la langue seconde d'un jeune de la Mauricie est possiblement différente de celle du jeune résidant à Montréal. La décision de diversifier les champs d'activités repose sur la probabilité qu'ils aient des incidences sur l'utilisation de la langue seconde. Une personne en contact avec le public interagit possiblement de manière différente d'une personne employée pour effectuer des tâches administratives dans un bureau. Enfin, nous avons choisi de ne recruter que des Québécois francophones pour qui l'anglais est la langue seconde. De cette manière, les caractéristiques contextuelles et culturelles pouvant influencer les données collectées étaient moins variées.

Nous avons retenu dix participants répondant à ces quatre critères. Ce nombre fut déterminé en fonction des recommandations de Martinson et O'Brien (2015) suggérant que, dans le cadre d'une recherche qualitative, ce nombre de participants permet d'assurer une variabilité intéressante tout en maintenant le volume de données à un niveau favorisant d'en faire l'analyse de manière aisée.

Afin de recruter ces dix participants, nous sommes entrée en contact avec des personnes de différentes régions du Québec susceptibles de connaître de jeunes adultes répondant à nos critères de recrutement. Nous avons ensuite transmis, par courriel, une lettre d'information (Annexe A) aux personnes qui nous ont été suggérées. Si l'individu se montrait ouvert à participer à la recherche, nous lui avons transmis un formulaire d'information et de consentement (Annexe B) dans le but de le renseigner sur l'implication attendue et les différentes activités que supposait la participation à la recherche. Nous avons recruté six Québécoises et quatre Québécois habitant dix régions administratives différentes. Ces jeunes adultes, à qui nous avons attribué des prénoms fictifs, proviennent de divers champs d'activités et ils ont tous étudié dans des établissements postsecondaires. Aucun travailleur manuel n'a répondu à notre appel. Le tableau 3.1 en donne un aperçu en plus d'indiquer leur âge et leur occupation principale.

Tableau 3.1 Données factuelles des participants

	Prénom fictif	Région	Âge	Occupations
1	Sandrine	Montréal	25	Avocate pour une centrale syndicale
2	Marjorie	Centre-du-Québec	25	Enseignante au premier cycle du primaire
3	Jude	Estrie	22	Étudiant en travail social
4	Mathis	Laurentides	19	Étudiant au cégep en sciences de la nature et employé d'un magasin à grande surface
5	Émilie	Mauricie	24	Étudiante en ergothérapie et éducatrice volante dans des CPE
6	Andréa	Capitale nationale	19	Étudiante en médecine et assistante de recherche
7	Sonia	Lanaudière	22	Étudiante en ergothérapie et préposée aux bénéficiaires
8	Théo	Montréal	18	Étudiant au cégep en musique et employé d'une boutique de jeux de société
9	Mélanie	Côte-Nord	27	Kinésologue dans un centre hospitalier
10	David	Saguenay	22	Étudiant en droit et entraîneur de tennis

3.2.2 Collecte des données

Lors de la collecte des données, il importe de laisser une place prépondérante aux participants, car ce sont eux qui détiennent l'information nécessaire à la compréhension de l'objet d'étude (Van der Maren, 1995). À cet égard, l'accent a été mis sur le sens que les participants donnent (Albarello, 2011) à l'utilisation de la langue seconde. Notre travail de chercheuse consiste à interpréter le phénomène étudié, tel que vécu par le participant et selon les significations qu'il lui attribue (Vivegnis, 2016).

La collecte de données fut réalisée, à l'hiver 2021, au moyen d'un récit de pratique qui portait sur une expérience significative d'utilisation de l'anglais langue seconde et de deux entretiens individuels semi-dirigés enregistrés sur bande sonore et transcrits intégralement. Précisons que nous avons rencontré neuf participants par visioconférence et une participante par téléphone. Le tableau 3.2 présente les outils de la collecte de données par ordre chronologique de leur utilisation pour chacun des participants ainsi que les objectifs de la recherche qui leur ont associés.

Tableau 3.2 Outils de collecte de données par ordre chronologique et objectifs spécifiques de la recherche

Outil par ordre chronologique	Objectifs spécifiques
Entretien 1	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre au jour et comprendre les conceptions de l'utilisation de l'anglais langue seconde
Récit de pratique	<ul style="list-style-type: none"> • Documenter et comprendre les pratiques déclarées d'utilisation de l'anglais langue seconde • Identifier et comprendre les incitations à l'utilisation de l'anglais langue seconde • Mettre au jour et comprendre les conceptions de l'utilisation de l'anglais langue seconde
Entretien 2	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et comprendre les incitations à l'utilisation de l'anglais langue seconde • Documenter et comprendre les pratiques déclarées d'utilisation de l'anglais langue seconde

Dans les lignes qui suivent, les deux outils de collecte des données sont présentés en commençant par le récit de pratique.

3.2.2.1 Récit de pratique

Le récit de pratique, construit par un participant pour fin de la recherche, porte spécifiquement sur des activités particulières et met en évidence l'interaction entre le participant, son milieu et sa culture (Van der Maren, 2014). Dans cette recherche, les activités particulières sont des pratiques d'utilisation de l'anglais langue seconde. Il accorde une place essentielle au participant-acteur (Desmarais, 2016) qui s'exprime sur la compréhension d'un phénomène en lien avec ses expériences vécues (Fortin, 2010). Ces dimensions s'avèrent importantes en considération de notre projet de recherche visant la connaissance des conceptions de l'utilisation de l'anglais langue seconde, la documentation des pratiques déclarées en anglais langue seconde et l'identification des incitations à l'utilisation de la langue seconde mentionnées par les participants.

Selon Van der Maren (2014), il existe trois manières de recueillir le matériel du récit de pratique. Le récit peut se produire dans une interaction familière en présence de plusieurs personnes. Il peut aussi être

narré dans un contexte plus confidentiel alors que le participant se retrouve seul avec le chercheur. Finalement, le récit peut être construit de manière interactive entre le chercheur et le participant. Dans ce cas, le chercheur doit être en mesure de contrôler l'interaction et de la limiter aux interventions nécessaires à la compréhension du récit. Dans le cadre de cette recherche, la chercheuse était seule avec le narrateur, en visioconférence ou au téléphone, et elle s'est permis, parfois, d'interrompre ce dernier et de le questionner pour stimuler la narration (Van der Maren, 2014).

À l'occasion de cette recherche, le récit de pratique fut narré oralement. La narration a duré en moyenne 25 minutes. L'objet du récit de pratique (Annexe C) fut transmis au participant une semaine à l'avance afin qu'il puisse y réfléchir et bien préparer son récit. Suivant les recommandations de Van der Maren (2014), cet objet comprenait deux aspects essentiels, soit la description des faits et la manière dont les faits se sont produits. Il s'articulait de la manière suivante : « Décrivez, de manière détaillée, une expérience significative d'utilisation de l'anglais langue seconde que vous avez vécue récemment. Il peut s'agir d'une expérience unique ou d'un événement récurrent. »

Van der Maren (2014) signale une limite en lien avec le récit de pratique. Selon l'auteur, le narrateur peut tenter de créer un récit provoquant un effet de satisfaction chez le chercheur. Il ajoute par ailleurs que même l'histoire idéale est toujours un récit construit en fonction d'une autre personne. Le récit de pratique « se situe entre le souvenir de l'auteur, la cohérence qu'il a besoin de donner à son existence, l'image de son existence qu'il souhaite projeter, et les justifications de ses actes qu'il désire présenter aux autres, le tout dans un contexte donné » (Van der Maren, 2014, p. 193). Afin de réduire ce biais, la chercheuse a invité les participants, dès le premier contact et en cours de processus, à donner le plus de détails possibles sur la situation telle qu'elle a été vécue, en insistant sur le fait qu'il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises narrations.

3.2.2.2 Entretien individuel semi-dirigé

Fréquemment employé en recherche qualitative (Portelance, 2011), l'entretien est un outil de collecte de données qui se distingue par la mise en place de processus de communication et d'interactions humaines (Fortin, 2010). Il s'agit d'un mode particulier de communication verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans une relation afin de partager un savoir (Savoie-Zajc, 2018) et de permettre ainsi au chercheur de recueillir de l'information (Fortin, 2010). Le participant qui s'engage dans un entretien donne accès à son expérience et ses perspectives. Par conséquent, il permet au chercheur une compréhension riche, descriptive, imagée de son objet d'étude (Savoie-Zajc, 2018). Cette même

auteure met le chercheur en garde contre certaines limites de l'entretien. Il est possible que l'interviewé atténue la crédibilité des données divulguées par désir de bien paraître ou par refus de s'exprimer sur certains sujets tabous. Il est suggéré au chercheur, d'établir un sentiment de confiance chez le participant sans, toutefois, franchir la ligne de l'« accommodation », car, en s'adaptant à l'interviewé, le chercheur pourrait être tenté de négliger son canevas d'entretien (Savoie-Zajc, 2016).

L'entretien conduit avec une personne (entretien individuel) ou un groupe (entretien collectif) peut être mené en présentiel, au téléphone ou au moyen d'une application électronique telle que Zoom ou Skype (Savoie-Zajc, 2018). Selon cette auteure, il existe trois formes d'entretien : l'entretien dirigé, l'entretien semi-dirigé et l'entretien non dirigé. Dans le premier cas, une série de questions, préalablement définies et structurées, est proposée à l'interviewé. Bien que lors de l'échange des ajustements aux questions peuvent surgir, le chercheur exerce généralement une certaine contrainte sur l'interviewé. L'entretien semi-dirigé suggère un échange moins contraignant. Plutôt que de poser des questions déterminées au participant, le chercheur aborde logiquement les thèmes liés à son objet d'étude. Ceux-ci proviennent du cadre conceptuel de sa recherche. Enfin, l'entretien non dirigé offre beaucoup de latitude autant à l'intervieweur qu'au participant alors que seul le thème de recherche est défini. Ainsi, le participant bénéficie d'une liberté lui permettant de partager son expérience comme il l'entend, sans que le chercheur guide l'entretien (Savoie-Zajc, 2018).

Dans le cadre de cette recherche, l'entretien semi-dirigé a été privilégié. À mi-chemin entre les deux autres formes d'entretien, il permet au chercheur d'orienter l'échange tout en laissant une certaine liberté d'expression au participant. Comme mentionné précédemment, deux entretiens ont été conduits. Le canevas du premier (Annexe D) ciblait les conceptions de l'utilisation de la langue seconde et de l'anglais comme langue seconde. Le second (Annexe E), mené après le récit de pratique, comprenait des thèmes concernant les pratiques d'utilisation de la langue seconde et les incitations à utiliser cette langue. La durée du premier entretien visant à connaître les conceptions de l'utilisation de l'anglais langue seconde était d'environ 25 minutes. Le second, ayant pour objectifs de documenter des pratiques déclarées en anglais langue seconde et à identifier des incitations à l'utilisation de la langue seconde, a duré approximativement 40 minutes.

En plus d'entrer en contact avec les participants lors des deux entretiens et du récit de pratique, la chercheuse leur a envoyé un guide comportant les thèmes du premier canevas d'entretien. Ce guide a été

transmis aux participants environ une semaine avant l'entretien. À la fin du premier entretien, l'objet du récit de pratique fut annoncé. Enfin, lorsque le participant terminait son récit de pratique, les thèmes du deuxième entretien lui étaient révélés. Nous croyons que ces trois contacts entre la chercheuse et le participant ont favorisé la qualité de l'interaction qui, pour Laroui et de la Garde (2017), contribue à la crédibilité des données scientifiques. Cette crédibilité s'appuie sur l'authenticité des propos des participants (Fortin, 2010) ainsi que sur l'atteinte des objectifs de recherche. De plus, comme l'indiquent Huberman et Miles (1991), le travail de terrain itératif permet au chercheur « de reformuler sa façon de voir » et d'enrichir son matériel. En ce qui concerne le participant, il est possible qu'il ne saisisse pas la pertinence des contacts répétés avec la chercheuse et qu'il trouve les étapes de la collecte de données redondantes. Afin d'éviter cette incompréhension et de réduire les risques de désistement, la chercheuse a pris le temps d'expliquer les objectifs des trois rendez-vous et de bien les fixer à l'horaire, conjointement avec le participant.

3.2.3 Traitement et analyse des données

Les entretiens individuels ainsi que les récits de pratique oraux ont été analysés selon la méthode retenue, soit l'analyse de contenu par une approche inductive. Selon Savoie-Zajc (2011), il existe trois modèles d'analyse inductive. Le premier, que l'auteure qualifie de typiquement inductif, exige du chercheur de faire abstraction de son cadre théorique. Le second, appelé analyse inductive modérée, permet l'influence du cadre théorique, mais demande au chercheur qu'il le laisse de côté au moment de l'analyse. Dans le troisième, le chercheur qui utilise le modèle de la logique inductive délibératoire base son analyse sur son cadre théorique, mais reste disposé à enrichir sa grille d'analyse si d'autres dimensions pertinentes ressortent des données. C'est le troisième modèle, celui de l'analyse inductive délibératoire, qui a été favorisé dans le cadre de cette recherche. En cohérence avec les objectifs spécifiques de notre recherche, le cadre d'analyse comportait trois grandes catégories : les conceptions, les pratiques et les incitations. La grille d'analyse a été progressivement construite. Les sous-catégories, qui varient d'une catégorie à l'autre, ont émergé au fil des étapes de l'analyse, soit principalement la lecture et la relecture des verbatims, l'identification d'unités de sens, les regroupements de données, la construction de tableaux, la conception de schémas.

Ce sont les étapes proposées par L'Écuyer (1987) qui ont guidé le traitement et l'analyse des données. La première étape consiste à lire le matériel recueilli à plusieurs reprises afin d'en acquérir une vue d'ensemble. Tout au long de ces lectures, nous nous sommes progressivement approprié le contenu du

matériel. À partir de la lecture du verbatim, nous avons rassemblé des extraits de discours selon chacune des trois catégories et identifié des unités de sens. Ensuite, nous avons regroupé les données et créé ainsi les sous-catégories. Graduellement, nous avons construit le sens que les participants donnent au phénomène de l'utilisation d'une langue seconde.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les catégories préétablies dans le cadre de cette recherche furent les conceptions, les pratiques et les incitations. Toutes les sous-catégories sont émergentes. Des exemples de catégories, sous-catégories, extraits de discours et unités de sens sont présentés dans le tableau 3.3. Ajoutons que les données des entretiens et des récits de pratique ont été traitées à l'aide du logiciel d'analyse des données qualitatives NVIVO. Les deux dernières étapes de l'analyse des données, telles que suggérées par L'Écuyer (1987), ont consisté en la description et l'interprétation des résultats de manière scientifique. En annexe, nous présentons d'autres tableaux regroupant des unités de sens et des extraits de discours. Ils portent respectivement sur les conceptions de Marjorie (Annexe F), les pratiques déclarées par Andréa (Annexe G) et les incitations mentionnées par Jude (Annexe H). Notre intention est d'illustrer par ces trois exemples la manière dont nous avons analysé les données.

Tableau 3.3 Exemples de catégories, sous-catégories, extraits de discours et unités de sens illustrant le traitement et l'analyse des données

Conceptions de l'utilisation de l'anglais langue seconde		
Sous-catégories	Extraits de discours	Unités de sens
Communication	Utiliser l'anglais comme langue seconde...c'est tout ce qui est écrit, parler, lecture qui va être en anglais et qui n'est pas ta langue maternelle. (Andréa, entrevue 1, lignes 253-260)	Pouvoir parler, écrire et lire
Compréhension	Être capable de comprendre les idées générales qui vont être véhiculées [dans une conversation] (Marjorie, entrevue 1, lignes 51-52).	Être capable de comprendre
Expression	Utiliser l'anglais comme langue seconde, ça serait probablement comme...avoir une autre manière de s'exprimer... il y a peut-être des termes ou des mots qui sont assez généraux dans une langue et qui sont plus précis dans une autre (Mathis, entrevue 1, lignes 125-151).	Être capable de s'exprimer
Pratiques d'utilisation de l'anglais langue seconde		
Sous-catégories	Extraits de discours	Unités de sens
Parler au travail	Des fois, pour des commandes web, je dois appeler le client pour lui dire que sa commande est prête. S'il parle anglais, il va falloir que je parle en anglais (Théo, récit de pratique, lignes 142-144).	Appeler le client
Regarder des vidéos	Sur Facebook et Instagram, il y a du contenu en anglais et ça arrive que je vais l'écouter dépendamment de mon intérêt (Émilie, entrevue 1, lignes 181-182).	Écouter du contenu
Écrire un message	J'ai des amis anglophones. Quand je leur parle [par message texte], c'est sûr que je leur écris en anglais, ils [ne] parlent pas français (David, entrevue 1, lignes 42-43).	Écrire à des amis
Incitations à l'utilisation de l'anglais langue seconde		
Sous-catégories	Extraits de discours	Unités de sens
Facilité d'accès à l'anglais	Du moment où tu vas sur le monde d'internet, tout se fait en anglais surtout. Par exemple, si tu vas sur YouTube et que tu cherches quelque chose en particulier, un sujet qui t'intéresse, tu vas surtout le chercher en anglais parce que t'as plus de chance de trouver... si t'as à faire des recherches dans des journaux, des articles, etc., tu vas les faire en anglais aussi souvent pour avoir l'information la plus récente (Jude, entrevue 2, lignes 81-86)	Rechercher de l'information
Nécessité d'utiliser l'anglais	Quand j'ai fait mon baccalauréat, il y avait des articles ou des livres qui étaient seulement en anglais (Mélanie, entrevue 2, lignes 162-164).	Lire des articles et des livres
Interactions en voyage	Aller en voyage et pouvoir parler à des gens qui parlent juste en anglais, ça te permet de rencontrer d'autres personnes que si t'as la barrière de la langue. C'est plus compliqué [de ne pas parler une deuxième langue] (Sandrine, entrevue 2, lignes 356-358).	Communiquer en voyage

3.3 Considérations éthiques

Selon Gohier (2004), les considérations éthiques font partie intégrante de la démarche d'une recherche qualitative. En tant qu'acteur de la société, le chercheur est redevable envers celle-ci. Il importe que sa recherche se fasse dans le respect de toutes les personnes qui y sont impliquées et qu'elle ait une pertinence sociale. Savoie-Zajc (2011) ajoute que le chercheur doit faire preuve de rigueur, d'ouverture, de souplesse et de créativité. De plus, selon cette auteure, il doit respecter la confidentialité et la liberté de participation de ses sources de données. Selon Van der Maren (1995), dans une perspective inductive ou exploratoire, les préconceptions du chercheur et ses orientations politiques et éthiques influencent son travail de recherche. Il en va de même pour le contexte concret de la situation qu'il étudie, les conditions qui l'ont conduit à une telle étude, les perceptions et les émotions vécues avant ou pendant le travail. Il doit donc prendre une certaine distance de son propre vécu afin de se rapprocher de celui de ses participants (Guillemette *et al.*, 2016). Ce recul est fondamental parce qu'il permet l'ouverture à ce qui émergera des données au cours du processus de recherche (Labelle, *et al.*, 2018) et assurera la fiabilité des résultats (Verschuren, 2003; Miles et Huberman, 2003).

En tant qu'enseignante dans une classe d'EIALS, nous n'avons pu ignorer nos préconceptions favorables à l'égard de ce dispositif d'enseignement. Cette prise de conscience nous a obligée à prendre les moyens nécessaires afin d'assurer notre objectivité. Tout au long de la réalisation de ce projet de recherche, nous nous sommes prémunie contre d'éventuels biais en gardant une distance par rapport à nos participants et notre objet d'étude. Pour ce faire, nous avons mis entre parenthèses tout a priori (St-Germain *et al.*, 2009). Appelée aussi *bracketing* ou *epochè*, cette mise entre parenthèses permet au chercheur de jeter un regard « neuf » sur les données afin de comprendre le phénomène à l'étude tel qu'il est vécu par les participants (Tufford et Newman, 2010). Suivant les recommandations de St-Germain *et al.* (2009) et de Tufford et Newman (2010), nous avons mis entre parenthèses nos préconceptions afin de laisser la place, aux propos des participants (Aubin-Auger *et al.*, 2008). Nous avons mis de côté notre posture d'enseignante d'EIALS afin d'adopter celle de chercheuse. Également, nous avons mis à l'écart les préjugés favorables que nous entretenions à l'égard de l'EIALS pour être en mesure d'avoir une attitude d'ouverture et d'accueillir impartialement les propos des participants au regard de l'utilisation de leur langue seconde.

De plus, notons qu'avant de mener cette recherche, le projet a été présenté au Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières, lequel l'a approuvé en lui accordant le numéro de certificat suivant: CER-20-271-07.05 (Annexe I). Le consentement écrit de chacun

des participants était requis. Et, ces derniers pouvaient se retirer de la recherche en tout temps. La recherche ne comportait aucune forme de risque (psychologique ou autre) pour les participants. La participation à la recherche s'est faite sur une base volontaire et en toute confidentialité. La seule contrainte en était une relative au temps investi dans les entretiens et dans l'enregistrement des conversations. Par la suite, lors de la collecte de données, par souci d'accommoder les participants, nous avons fait preuve de souplesse en les laissant choisir les moments des rencontres et le moyen par lequel nous allions communiquer ensemble, soit par téléphone ou par visioconférence. Également, nous avons fait preuve de créativité lorsque des participants éprouvaient de la difficulté à comprendre des questions ou étaient peu loquaces. Nous avons reformulé et précisé nos propos promptement afin de maintenir la fluidité de la conversation. En ce qui concerne le traitement et l'analyse des données, ils ont été réalisés de manière rigoureuse en respectant des critères de scientificité.

3.4 Critères de scientificité

Les critères de scientificité d'une recherche assurent la valeur des résultats et diffèrent selon la conception de la science qui les sous-tend (Fortin, 2010). Dans un positionnement interprétativiste, les paramètres de crédibilité, transférabilité, confirmation et fiabilité doivent être pris en considération (Savoie-Zajc, 2018). Selon l'auteure, la crédibilité, que d'autres auteurs appellent la validité (Oliveira, 2008; Prévost et Roy, 2012; Roy, 2009), traduit un souci de validation sur le plan de la saisie des données, par l'utilisation de la technique de triangulation des méthodes et des sources. Dans le cadre de cette recherche, la triangulation des méthodes, les deux entretiens et le récit de pratique, ainsi que celle des sources de données qu'étaient les dix participants ont permis d'assurer la crédibilité des résultats. Cette combinaison de méthodes a contribué à enrichir notre compréhension (Oliveira, 2008) de l'utilisation de la langue seconde. Dans l'optique de garantir la crédibilité ou la validité des résultats, nous avons aussi pris soin de bien organiser toutes les données collectées (Prévost et Roy, 2012).

La transférabilité, rendue possible grâce à la description du contexte de la recherche, permet d'adapter les résultats à un autre contexte. Afin de respecter ce critère, nous avons pris soin de situer notre recherche en exposant quelques caractéristiques des participants et les contextes dans lesquels ils utilisent leur langue seconde. Suivant les recommandations de Savoie-Zajc (2018), nous nous sommes assurée que le critère de confirmation soit respecté en collectant et en analysant les données de façon rigoureuse. En effet, nous avons pris soin de traiter et d'analyser les données avec précision et d'identifier les unités de sens avec méticulosité, de construire des tableaux et de concevoir des schémas. En ce qui concerne le

critère de fiabilité, qui provient de la notion traditionnelle de fidélité (Proulx, 2019), il est exigé d'assurer une cohérence entre le déroulement de la recherche et les résultats. Dans le cadre de cette recherche, notre démarche a été clairement exposée et les résultats présentés ont été obtenus uniquement à la suite de son déroulement, lequel correspond entièrement aux étapes précédemment décrites et axées sur l'atteinte des objectifs fixés et la réponse à la question de recherche.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats qui émergent de l'analyse des données collectées auprès de dix jeunes adultes ayant fréquenté une classe d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde (EIALS) au Québec au troisième cycle du primaire et provenant de dix régions administratives différentes. Les données issues des entretiens individuels et des récits de pratique mènent à des résultats en lien avec l'objectif général de cette recherche, soit connaître et comprendre l'utilisation de la langue seconde de jeunes adultes québécois francophones. Spécifiquement, cette analyse nous permet de mettre au jour et comprendre les conceptions de l'utilisation, de documenter et comprendre les pratiques d'utilisation déclarées et d'identifier et comprendre les incitations à l'utilisation de l'anglais comme langue seconde.

4.1 Conceptions d'une langue seconde et de son utilisation

En nous attardant aux conceptions, nous cherchons à approfondir notre compréhension de l'utilisation de la langue seconde des participants. Comme nous l'avons précisé dans le cadre conceptuel de cette thèse, les conceptions sont dynamiques, évolutives (Giordan et DeVecchi, 1987; De Vecchi, 1992) et enracinées dans la culture de l'individu (Pratt, 1992; Ramsden, 1992) et elles varient selon le contexte et l'environnement dans lequel celui-ci évolue (Grantdner, 2007; Pratt, 1992; Ramsden, 1992; Scheiner, 2017). De plus, les conceptions correspondent à la fois à la compréhension (Dunkin, 1990; Grantdner 2007) et aux théories personnelles (Mortimer; 1995; Pratt, 1992; Samuelowicz et Bain,1992; Saussez, 1998) des personnes. Lorsque nous avons demandé aux participants de faire part de leurs conceptions de l'utilisation d'une langue seconde et de l'utilisation de l'anglais comme langue seconde, certains ont d'abord précisé leurs conceptions de l'anglais comme langue seconde. Pour cette raison, l'analyse des conceptions des participants a été subdivisée en quatre sections : conceptions d'une langue seconde, conceptions de l'utilisation d'une langue seconde, conceptions de l'anglais comme langue seconde et conceptions de l'utilisation de l'anglais comme langue seconde. Un tableau synthèse des conceptions (Tableau 4.1) se trouve à la page 51.

4.1.1 Conceptions d'une langue seconde

Quatre participants ont exprimé spontanément leur conception d'une langue seconde. Trois d'entre eux parlent d'un outil de communication alors qu'un autre conçoit une langue seconde comme étant la langue d'une minorité.

4.1.1.1 Outil de communication

Trois participants conçoivent une langue seconde comme un outil qui leur permet de communiquer avec un plus grand nombre de personnes que s'ils n'utilisaient qu'une seule langue. Pour Mathis, une langue seconde permet « de parler avec plus de personnes qu'avec juste [ceux qui parlent] la langue maternelle » (E1, Mathis, 166-167)². Selon Sonia et Jude, cet outil de communication facilite les interactions avec autrui autant à l'oral qu'à l'écrit.

4.1.1.2 Langue d'une minorité

Selon Théo, une langue seconde est une autre langue que celle de la majorité de la population : « C'est une langue minoritaire dans un territoire où on vit; c'est-à-dire au Québec ici on parle français en grande majorité et l'anglais est la langue seconde » (E1, Théo, 160,162). En tant que Québécois francophone, Théo conçoit la langue anglaise comme la langue de la minorité anglophone et comme la langue seconde des Québécois.

4.1.2 Conceptions de l'utilisation d'une langue seconde

L'analyse des données révèle les conceptions des participants quant à l'utilisation d'une langue seconde. Nous les avons regroupées en trois catégories : la communication, l'intégration culturelle et la compréhension.

4.1.2.1 Communication

Pour six participants, utiliser une langue seconde signifie communiquer dans une autre langue que le français, qui est la langue maternelle des participants. Nous avons retenu deux exemples qui illustrent le

² Dans l'exemple (E1, Mathis, 166-167), E1 correspond au premier entretien réalisé avec le participant Mathis et les nombres 166-167 représentent les numéros de ligne de l'entretien transcrit.

lien entre l'utilisation d'une langue seconde et la communication. Afin de préciser son idée, Jude mentionne deux aspects de la communication, à savoir la communication directe et la communication indirecte. S'il participe à la communication, il s'agit pour lui d'une communication directe. S'il est témoin d'une communication entre deux individus, il considère qu'il s'agit plutôt d'une communication indirecte. Il déclare : « Une communication directe, ça serait moi qui communique avec un autre usager [...] Une communication indirecte ça serait [...] d'entendre une conversation en anglais quand je marche dans la rue et juste la comprendre et savoir ce qui a été dit » (E1, Jude, 178-182). Tout comme Jude, Émilie explique sa conception de l'utilisation d'une langue seconde en lien avec la communication. Selon elle, l'utilisation d'une langue seconde correspond à la mise en pratique de ses acquis linguistiques théoriques dans le but de communiquer. Utiliser une langue seconde, dit-elle, « c'est mettre en pratique tous mes acquis, savoir, savoir-faire, savoir-être [tout ce] que je connais sur cette langue-là pour être en mesure de communiquer... que ce soit sur mon ordinateur, avec une autre personne... » (E1, Émilie, 285-290). Lorsque nous lui demandons de préciser ce qu'elle entend par savoir, savoir-faire et savoir-être, Émilie explique qu'un savoir désigne « la connaissance d'un vocabulaire approprié aux situations de communication » (E1, Émilie, 303-304). Pour définir le savoir-faire, elle donne l'exemple suivant: « Un savoir-faire, ça serait peut-être de savoir entrer en contact avec les gens dans une autre langue » (E1, Émilie, 307-308). Enfin, le savoir-être est, selon Émilie, « lié à la culture ... savoir un peu ce qui se dit, ce qui [ne] se dit pas quand t'es dans le contexte d'une autre langue... les politesses » (E1, Émilie, 310-312). En ce sens, elle conçoit en quelque sorte le savoir-être comme étant la connaissance et l'utilisation de certains codes propres à une culture.

4.1.2.2 Intégration culturelle

Deux des dix participants conçoivent l'utilisation d'une langue seconde en lien avec l'intégration culturelle. Selon David, l'utilisation d'une langue seconde permet de s'imprégner de la culture à laquelle la langue est rattachée. Pour lui, utiliser une autre langue, « c'est comme se mettre dans une autre culture... on s'imprègne dans une autre culture... quand tu l'utilises, c'est parce que tu utilises une langue seconde, tu utilises cette culture-là aussi un peu » (E1, David, 211-216). Sonia abonde dans le même sens. Pour elle, utiliser une langue seconde signifie communiquer avec des individus issus d'autres cultures et s'ouvrir à leur culture. Elle expose les raisons qui l'amènent à concevoir l'utilisation d'une langue de seconde de cette façon : « J'ai appris à découvrir d'autres cultures... j'ai une belle ouverture d'esprit pour toutes ces cultures-là et je veux en apprendre davantage pour réussir à communiquer avec ces gens-là » (E1, Sonia, 184-188).

4.1.2.3 Compréhension

La conception de l'utilisation d'une langue seconde selon Marjorie est reliée à la compréhension. Elle croit qu'il n'est pas nécessaire d'être parfaitement bilingue pour utiliser une langue seconde. Elle s'exprime ainsi : « Il s'agit d'être capable de comprendre les idées générales qui vont être véhiculées » (E1, Marjorie, 51-52), de se faire comprendre, « de parler, d'écouter, de répondre [adéquatement] dans le cadre d'une interaction » (E1, Marjorie, 164-165). Sa conception de l'utilisation d'une langue seconde réside dans la compréhension du message qui lui est adressé et du message qu'elle adresse aux interlocuteurs.

4.1.3 Conceptions de l'anglais comme langue seconde

Les participants conçoivent l'anglais, langue seconde, comme un outil de communication et une langue internationale.

4.1.3.1 Outil de communication

Six des dix participants conçoivent leur langue seconde, soit l'anglais, comme un outil facilitant la communication avec les anglophones du Québec, du Canada et d'ailleurs dans le monde. En voici deux exemples. Pour Sonia, l'anglais, langue seconde en contexte québécois, est essentiel à la communication avec des individus provenant de différents milieux : « On peut être amené à communiquer avec des gens qui proviennent de différents milieux...dans ma région, je sais qu'il y a plusieurs gens qui parlent anglais... J'[n'] ai pas le choix de réussir à parler anglais si je veux communiquer avec eux » (E1, Sonia, 221-226). Dans le même sens, Émilie conçoit l'anglais comme étant une langue seconde prédominante : « C'est sûr qu'ici, en étant dans un pays francophone et anglophone à la fois, c'est sûr que l'anglais est beaucoup plus prédominant que, par exemple, l'italien. On a plus d'occasions d'utiliser la langue seconde anglaise que d'autres langues » (E1, Émilie, 323-326). De plus, elle déclare : « C'est souvent facile d'utiliser ce moyen-là de communication pour entrer en contact avec les autres » (E1, Émilie, 46-47). Pour Émilie, la langue anglaise est donc un outil facilitant la communication en sol canadien. En tant que kinésiologue dans une région nordique du Québec, elle intervient régulièrement auprès de personnes issues de communautés autochtones dont certains membres ne parlent pas français. Elle s'exprime ainsi : « L'anglais, c'est leur langue seconde ... pour eux et moi, l'anglais c'est notre langue seconde, mais on réussit quand même à se comprendre. ... » (E2, Mélanie, 64-68). Elle observe que, dans le cadre de son travail, l'anglais est la *lingua franca*, c'est-à-dire la langue véhiculaire utilisée par des populations de langues maternelles différentes pour communiquer (Field, 2007; Muñoz, 2014; Rasool et Winke, 2019).

4.1.3.2 Langue internationale

Pour certains participants, l'anglais en tant que langue seconde est conçu comme une langue parlée internationalement. Selon Émilie, « c'est quand même facilitant d'être capable d'utiliser l'anglais, pour se faire des amis, pour s'informer sur diverses situations. L'anglais, c'est une langue qui est parlée par plusieurs personnes un peu partout dans le monde » (E1, Émilie, 43-46). Quant à Jude, il s'exprime ainsi : « Il y a beaucoup plus de gens qui ont l'anglais comme langue seconde...dans le monde en général, je pense que c'est la langue un peu internationale qui passe partout en voyage ou même au travail, des fois dans une grande entreprise... » (E1, Jude, 251-254). Dans le même sens, Sandrine précise sa conception de l'anglais comme langue internationale par l'exemple suivant : « Si on veut communiquer à l'international, il faut que ce soit en anglais parce que c'est la langue qui est utilisée, souvent qui est commune; donc, dans ces contextes-là, pour communiquer, s'écrire, se parler, ça va être la langue qui va être utilisée » (E1, Sandrine, 171-175).

Pour plusieurs participants, la langue anglaise est la *lingua franca*. Pour Marjorie, la langue anglaise sert de lien entre les individus de langues maternelles distinctes. Elle permet à deux personnes « de communiquer ... parce que c'est une langue parlée par plusieurs, sans être la langue maternelle » (E2, Marjorie, 373-376)³. Afin d'expliquer sa conception de la langue anglaise en tant que *lingua franca*, Sandrine fait référence à une expérience personnelle. Elle raconte : « Je travaillais dans un hôtel avec des gens de l'international ... Leur première langue, c'[n'] était pas l'anglais non plus... mais c'était la langue qu'on avait en commun pour communiquer. Par exemple, j'étais dans une chambre avec une Espagnole ... Ensemble, on communiquait en anglais, on n'avait pas vraiment le choix parce qu'elle [ne] parlait pas français pis je [ne] parlais pas espagnol » (Récit, Sandrine, 37-45)⁴.

3 Dans l'exemple (E2, Marjorie, 373-376), E2 correspond au deuxième entretien réalisé avec la participante Marjorie et les nombres 373-376 représentent les numéros de ligne de l'entretien transcrit.

4 Dans l'exemple (Récit, Sandrine, 37-45), Récit correspond au récit réalisé avec la participante Sandrine et les nombres 37-45 représentent les numéros de ligne de l'entretien transcrit.

4.1.4 Conceptions de l'utilisation de l'anglais comme langue seconde

Les conceptions de l'utilisation de l'anglais langue seconde des participants sont principalement associées à la communication et à l'ouverture à l'égard des anglophones.

4.1.4.1 Communication

Lorsqu'ils ont été interrogés au sujet de leur conception de l'utilisation de l'anglais comme langue seconde, trois participants en ont parlé en rapport avec la communication. Pour Sandrine, utiliser l'anglais comme langue seconde, c'est « communiquer, écouter, écrire dans plusieurs sphères de la vie, professionnelle, personnelle » (E1, Sandrine, 253-255). Selon Andréa, utiliser l'anglais comme langue seconde c'est « s'exprimer, écrire, parler, lire en anglais, dans une autre langue que sa langue maternelle » (E1, Andréa, 253-260). Pour David, l'individu qui utilise l'anglais comme langue seconde peut communiquer dans plusieurs contextes. Le participant voit même l'utilisation de l'anglais comme une sortie de secours : « Si quelqu'un cherche une information ou quelque chose, en général, il va le trouver en anglais; si quelqu'un veut communiquer avec quelqu'un d'autre en général, s'il n'est pas sûr de comment le faire, ben l'anglais, c'est une bonne sortie de secours » (E1, David, 266-271). Pour sa part, Mélanie mentionne que, lorsqu'elle utilise l'anglais comme langue seconde, elle s'exprime, se fait comprendre, socialise et obtient ce dont elle a besoin.

4.1.4.2 Ouverture aux anglophones

Pour une participante, la conception de l'utilisation de l'anglais comme langue seconde est associée à l'ouverture aux anglophones canadiens et états-uniens. En effet, pour Sonia, utiliser l'anglais comme langue seconde signifie « s'ouvrir sur le reste de notre pays, sur notre pays voisin, c'est également pour réussir à communiquer avec d'autres gens » (E1, Sonia, 200-201).

4.1.5 Synthèse des conceptions

L'analyse des résultats portant sur les conceptions des participants mène aux constats suivants. La communication est au cœur des conceptions des participants. Elle est associée tant à une langue seconde qu'à l'utilisation d'une langue seconde et tant à l'anglais comme langue seconde qu'à l'utilisation de l'anglais comme langue seconde. D'abord, plusieurs participants conçoivent une langue seconde comme un outil facilitant la communication avec un grand nombre d'individus. Quant à la conception de l'utilisation d'une langue seconde, elle est fréquemment associée à la communication dans une autre

langue que le français, qui est la langue maternelle des participants. En ce qui a trait à l'anglais comme langue seconde, plus de la moitié des participants la conçoivent comme un outil facilitant la communication entre les individus du Québec, du Canada et d'ailleurs dans le monde. Enfin, la conception de l'utilisation de l'anglais comme langue seconde est reliée, pour plusieurs, à la communication avec des locuteurs anglophones.

La conception de l'utilisation d'une langue seconde est, pour certains, indissociable de la culture. Utiliser une langue seconde signifie s'ouvrir et même parfois s'imprégner d'une culture à laquelle cette langue est rattachée.

La conception de la langue anglaise en tant que langue internationale est aussi un constat qui émerge de cette analyse de résultats. Selon plusieurs participants, il s'agit d'une langue parlée et comprise par une majorité d'individus à travers le monde. L'anglais est aussi la *lingua franca*, la langue la plus fréquemment utilisée par des individus ayant des langues maternelles différentes. Le tableau 4.1 résume cette synthèse des différentes conceptions des participants.

Tableau 4.1 Synthèse des conceptions des participants

Langue seconde	<ul style="list-style-type: none"> • Outil de communication • Langue d'une minorité
Utilisation d'une langue seconde	<ul style="list-style-type: none"> • Communication • Intégration culturelle • Compréhension
Anglais comme langue seconde	<ul style="list-style-type: none"> • Outil de communication • Langue internationale
Utilisation de l'anglais comme langue seconde	<ul style="list-style-type: none"> • Communication • Ouverture aux anglophones

4.2 Pratiques de l'utilisation de l'anglais comme langue seconde dans des contextes diversifiés

Dans le cadre de cette recherche, les pratiques sont des activités (Reckwitz, 2002) généralement contextualisées et connectées aux expériences des individus (Bru, 2002; Malglaive, 2005; Perrenoud, 1998). De plus, elles varient (Reckwitz, 2002) d'une personne à l'autre selon son mode de vie et son environnement (Guillou, 2006). Nous avons eu accès aux pratiques déclarées, c'est-à-dire mentionnées lors des entretiens et dans les récits de pratique. L'analyse des données met en évidence que les diverses pratiques d'utilisation de la langue seconde reflètent les habitudes de vie des jeunes Québécois qui ont participé à la recherche et les contextes dans lesquels ils évoluent. Ainsi, ces pratiques qui se manifestent

par la communication orale et écrite, la lecture et l'écriture diffèrent selon les expériences personnelles en lien avec les voyages, le travail, les études, les loisirs et l'environnement social des participants. Une synthèse de ces pratiques, sous forme de tableau (Tableau 4.2), est présentée à la page 67 de cette thèse.

4.2.1 Voyages

Les pratiques d'utilisation de l'anglais comme langue seconde en contexte de voyage sont nombreuses. Lorsqu'ils sont invités à donner des exemples de leurs pratiques, les participants évoquent des situations liées aux recherches d'informations qu'ils mènent afin de préparer leurs voyages et aux interactions avec des individus qu'ils rencontrent dans des contextes variés au cours de ces voyages.

4.2.1.1 Préparation aux voyages

Lorsqu'ils préparent leurs voyages, Émilie et Jude se documentent en lisant en anglais sur les endroits qu'ils désirent visiter. Émilie affirme : « Pour se préparer à certains voyages, souvent la documentation, c'est plus en anglais. Donc là, je vais utiliser mon anglais pour faire des recherches puis trouver, par exemple, des musées à visiter, ou je lis un peu sur la population de l'endroit où je m'en vais pour mieux comprendre les mœurs, les rites culturels » (E2, Émilie, 36-40). Dans le même sens, Jude témoigne : « Je fais mes recherches en anglais sur la culture d'un pays avant de voyager » (E2, Jude, 159-160). De cette manière, il utilise sa langue seconde pour se renseigner sur ses prochaines destinations.

4.2.1.2 Interactions

Le contexte de voyage permet aux participants d'interagir en anglais pour entrer en contact avec les personnes qu'ils rencontrent. Par exemple, Émilie qui a voyagé à l'extérieur de la province à quelques reprises au cours des dernières années affirme avoir communiqué en anglais « pour se faire des amis et pour s'informer sur diverses situations » (E1, Émilie, 44-46). Mathis utilise aussi sa langue seconde pour communiquer lorsqu'il voyage. Toutefois, l'exemple qu'il donne illustre qu'il ne l'utilise pas seulement pour se faire des amis ou s'informer. Lors d'un voyage à New York, il a parlé en anglais principalement pour recevoir des services : « Quand tu vas dans les restaurants, il faut que tu commandes en anglais [...] Pas juste au restaurant [...] Par exemple, je suis allé regarder une partie de hockey là-bas et il a fallu que j'interagisse avec le gars de la sécurité, et dans le métro aussi [pour demander mon chemin] » (E2, Mathis, 86-93). Au cours des dernières années, Sonia a voyagé au Nouveau-Brunswick, en Ontario et aux États-Unis. Lors de son voyage à New York, elle a utilisé sa langue seconde principalement pour recevoir des services et de l'information en lien avec les endroits qu'elle voulait visiter. Elle en parle comme suit : « On

commence aux douanes, aux restaurants, aux complexes hôteliers [...] vraiment pour entrer en communication avec les autres, pour demander le menu au restaurant, où on doit aller pour notre hôtel, pour demander de l'aide puis pour avoir des réponses à nos questions » (E2, Sonia, 353-360). Pour sa part, Jude voyage habituellement trois mois par année. Il accorde une grande importance aux diverses interactions qu'il a avec les individus qu'il rencontre. Il dit : « Quand tu voyages, c'est un peu pour vivre un certain choc culturel, aller à la rencontre de l'autre. Si tu ne communique pas avec ces personnes-là, ben tu [ne] pourras pas en apprendre autant sur leur culture » (E2, Jude, 61-63). De son côté, Sandrine entretient des liens avec des individus qu'elle a rencontrés lors de ses voyages. Elle en parle ainsi : « Les personnes que j'ai rencontrées en voyage, je vais communiquer avec elles en anglais » (E2, Sandrine, 257-258). Ses interactions se poursuivent donc après le voyage.

4.2.2 Travail

Qu'ils travaillent à temps partiel tout en étudiant ou à temps plein, tous les jeunes adultes qui ont participé à cette recherche ont relaté avoir des pratiques d'utilisation de l'anglais en contexte de travail, et ce, indépendamment de la région où ils habitent. Ces pratiques prennent forme lorsqu'ils interagissent avec des clients, interviennent avec des patients ou des usagers, cherchent à se développer sur le plan professionnel ou discutent avec des collègues.

4.2.2.1 Interactions avec les clients

La pratique d'utilisation de l'anglais langue seconde en contexte de travail la plus fréquente est certainement le service aux clients. Mathis et Théo travaillent à temps partiel dans le secteur commercial. Ils interagissent avec leurs clients anglophones. Le premier est commis dans une pharmacie située dans un magasin à grande surface. Il déclare : « J'utilise l'anglais avec les clients ... qui ont de la misère [à parler français] ou qui ne parlent pas du tout le français, pour être capable de mieux les aider » (E1, Mathis, 12-13). Quant à Théo, il travaille dans une boutique de jeux et de jouets. Il décrit la nature de ses tâches et des échanges avec des clients : « Je suis à la caisse, je *scanne* les items, je dois lui parler en anglais, lui demander sa carte de fidélité, lui dire le prix, poser des questions... je dois expliquer les jeux de société en anglais » (E1, Théo, 21-25). À cet égard, il lui arrive de lire les instructions des jeux qu'il vend afin de se préparer à servir ses clients. Plusieurs de ces jeux contiennent des instructions unilingues. À ce propos, Théo dit : « Des fois, les jeux de société, les règles, les instructions sont seulement en anglais. Je les lis en anglais » (E2, Théo, 27-28).

Quant à David, il travaille dans le domaine des sports. Il est commis dans une boutique et enseigne le tennis. Pour son travail en boutique, il lui arrive de discuter avec des fournisseurs ou des représentants des ventes anglophones en plus d'interagir dans sa langue seconde avec des clients anglophones. Il lui arrive de devoir s'informer au sujet des produits qu'il vend. La plupart des informations qu'il trouve sont écrites en anglais. Il donne cet exemple : « Je voulais avoir des informations sur les raquettes, le cordage. J'ai réalisé que, quand je la cherchais en français, l'information était moins facile à trouver et elle était moins détaillée, tandis que si je la marquais en anglais, j'avais beaucoup plus d'informations. C'était plus facile d'accès... en général, c'était mieux en termes d'informations » (E2, David, 164-167). En plus d'être vendeur, David est aussi instructeur de tennis. À quelques reprises, il a enseigné à des touristes anglophones qui étaient de passage dans sa région. À ce sujet, il raconte : « Une fois c'était une famille qui venait de New York. Les deux enfants étaient là. Je leur ai donné un cours en anglais tout le long. Une autre fois, c'était du Nouveau-Brunswick ou des Maritimes. Le gars parlait un peu français, mais je voyais qu'il était plus à l'aise en anglais [...] une fois, une personne d'Ontario aussi » (Récit, David, 387-395).

Bien que Sandrine serve elle aussi des clients, sa situation est différente de celles des trois autres participants. Cette différence provient de la nature de son travail qu'elle exerce à temps plein. En tant qu'avocate, elle communique à l'oral et à l'écrit avec ses clients. Parmi ceux-ci, bon nombre sont anglophones. Lors de ses interactions, elle doit « s'adapter aux clients... [en parlant] en anglais avec eux et [en écrivant] des documents en anglais » (E1, Sandrine, 169-170). De ce fait, elle utilise sa langue seconde au travail lorsqu'elle rencontre ses clients, leur parle au téléphone ou lorsqu'elle rédige des courriels et des documents à leur intention.

4.2.2.2 Contact avec les patients et les usagers

Sonia, Mélanie et Émilie occupent un emploi qui les amène à intervenir avec des patients et lorsque ceux-ci sont anglophones, elles utilisent leur langue seconde afin de faciliter la communication. Étudiante en ergothérapie, Sonia travaille à temps partiel en tant que préposée aux bénéficiaires dans une résidence pour personnes âgées. Une des résidentes dont elle a soin est anglophone. Sonia raconte : « Communiquer avec elle [en anglais] ... m'a toujours facilité la vie » (E2, Sonia, 171-172). Pour sa part, Mélanie travaille à temps plein dans un hôpital en tant que kinésiologue. Lorsqu'elle intervient en anglais au travail, c'est surtout pour traiter des patients d'origine autochtone dont la langue première n'est ni le français ni l'anglais. Mélanie décrit ses relations avec des patients autochtones : « Pour nous deux, c'est notre langue seconde, mais on réussit quand même à se comprendre. C'[n'] est pas toujours évident des fois les termes,

la prononciation... Des fois, on a des interprètes, mais ça peut prendre du temps avant de les avoir. Donc souvent, on essaie d'y aller avec la deuxième langue avec laquelle ils sont le plus à l'aise. Souvent, c'est l'anglais qui ressort à ce moment-là » (E2, Mélanie, 65-72). Quant à Émilie, elle est brancardière à temps partiel dans un hôpital. Contrairement à Sonia et Mélanie, elle n'entretient pas de relations à long terme avec ses patients. Toutefois, elle tient à établir un rapport de confiance avec les différentes personnes qu'elle transporte ponctuellement. Afin d'illustrer cette situation, Émilie fait part d'une anecdote mettant en scène une jeune anglophone inquiète qu'elle a dû rassurer : « C'était une fille à peu près dans la vingtaine, début trentaine. Elle était super stressée d'être à l'hôpital en temps de covid... elle avait beaucoup de douleur. Elle n'allait vraiment pas bien et il fallait qu'elle aille passer un examen. Moi, je l'amenais, mais elle était tellement stressée d'aller passer l'examen parce qu'elle avait de la misère à comprendre [le français] ..., elle ne comprenait pas exactement de quoi il était question... Je lui parlais en anglais. Elle était bien contente... elle m'a vraiment remerciée » (E1, Émilie, 214-228).

Jude étudie au baccalauréat en intervention sociale et il occupe des emplois connexes à son domaine d'études. Il travaille au sein de deux organismes communautaires, soit la Tablee populaire et la ligne téléphonique Suicide action. Il intervient principalement auprès de personnes francophones, mais il lui arrive de venir en aide à des personnes anglophones. Selon lui, ses compétences dans sa langue seconde favorisent le développement de ses relations avec les usagers anglophones. Il en donne un exemple :

J'ai créé un lien super rapidement avec cette personne-là [usager anglophone de la Tablee populaire] parce que j'étais un des seuls intervenants qui parlait en anglais... C'était vraiment une personne qui était significative pour moi. On a créé un lien grâce, entre autres, à l'anglais. C'est ce qui nous a permis de devenir aussi proches, je pense. (Récit, Jude, 14-36)

De plus, Jude a dû intervenir auprès d'une personne anglophone en crise alors qu'il travaillait pour l'organisme Suicide action. Selon lui, en situation de tentative de suicide, il est important de s'exprimer dans la langue de la personne suicidaire. Jude raconte la manière dont il a procédé pour venir en aide à cette personne : « Mon but c'était vraiment de faire l'évaluation au départ et en même temps de créer un lien avec cette personne-là pour ne pas que justement elle quitte ... Ensuite, on a regardé les ressources qui étaient disponibles autour d'elle pour essayer d'assurer sa sécurité » (Récit, Jude, 289-298). Jude considère être intervenu adéquatement auprès de cette personne en communiquant en anglais.

4.2.2.3 Développement professionnel

Mélanie, qui a terminé sa formation initiale en kinésiologie il y a quelques années, continue de développer ses compétences et de s'informer sur les innovations reliées à sa profession. Il arrive parfois que les informations soient transmises en anglais. Fréquemment, elle lit des articles relatifs à son domaine : « Je suis abonnée aux courriels [d'une formatrice reconnue] et ses courriels sont en anglais. Elle nous dit qu'il y a un article qui est sorti et si je veux, je vais le voir » (E2, Mélanie, 208-210). Mélanie ajoute que, dans le cadre de son travail, les formations qui lui sont offertes sont parfois en anglais :

Présentement, je suis une formation [...] qui s'offre seulement en anglais. Ça, c'est une formation qui est offerte sur Zoom à cause de la pandémie. La première formation était simplement en anglais. Par contre, le document imprimable est en français, mais les explications, les vidéos [...] c'est en anglais. (E2, Mélanie, 14-21)

Dans le cadre de son travail, Sandrine affirme qu'elle a dû se familiariser avec un nouveau système informatique. Elle s'est formée de manière autodidacte en lisant sur internet. Les informations qu'elle a trouvées étaient principalement en anglais. Elle précise que, même si « on a des versions françaises [des systèmes informatiques] ..., quand quelque chose ne fonctionne pas [il faut] faire tes recherches pour savoir comment faire un geste spécifique sur ton logiciel » (E2, Sandrine, 143-145). Elle ajoute : « Souvent, tu trouves la réponse en anglais.... ou lorsque je veux essayer de nouveaux trucs avec le logiciel qui seraient peut-être plus poussés, les réponses [...], on les trouve en anglais » (E2, Sandrine, 146-156).

En tant qu'enseignante au premier cycle du primaire, Marjorie explore régulièrement des moteurs de recherche et des réseaux sociaux pour enrichir ses activités pédagogiques. Afin de faciliter ses recherches, elle a pris l'habitude d'utiliser des mots-clés en anglais :

Sur Google image, et je vais chercher aussi avec Pinterest pour des idées...Ça nous amène sur des sites internet; ces sites-là sont souvent en anglais. J'ai trouvé d'ailleurs des bricolages dont les étapes étaient en anglais [...] Souvent, je vais aller regarder le projet. Je vais lire les étapes... pour trouver un projet, y'a plusieurs projets que je dois lire. (Récit, Marjorie, 145-157)

En ce qui concerne Andréa, elle occupe un poste d'assistante de recherche. En plus de la lecture d'articles suggérés par les chercheurs avec qui elle travaille, elle est « amenée à rechercher d'autres articles en anglais » (E2, Andréa, 16) en lien avec le sujet qui intéresse l'équipe de travail.

4.2.2.4 Communication avec des collègues

Mathis, qui travaille dans une pharmacie de la région des Basses-Laurentides, discute parfois dans sa langue seconde avec certains de ses collègues. Le jeune Québécois dit : « Il y a certains collègues qui ont de la misère à parler français. J'utilise l'anglais pour mieux communiquer avec eux » (E1, Mathis, 14-15). Il s'adapte à eux afin de faciliter ses interactions.

4.2.3 Études

Comme mentionné précédemment, la totalité des individus ayant pris part à cette recherche réalise ou a complété des études postsecondaires. Parmi eux, certains disent avoir utilisé leur langue seconde lorsqu'ils lisent des textes en lien avec leurs cours, interagissent dans leur milieu de stage, travaillent en équipe ou participent à des simulations relatives à leur futur métier.

4.2.3.1 Lecture de textes

Que ce soit des textes obligatoires ou facultatifs, les cinq participants qui étudient à l'université lisent en anglais. Plusieurs livres ou articles proposés dans le cadre de leur cours sont écrits en anglais. Lorsqu'ils veulent approfondir leurs connaissances par rapport à un sujet relatif à leur domaine d'études, ils lisent parfois d'autres textes que ceux suggérés à l'université dont plusieurs sont rédigés en anglais.

David étudie en droit. Selon lui, il s'agit d'un domaine qui sollicite ses pratiques d'utilisation de l'anglais. Il déclare : « Dans mon milieu d'étude, on lit beaucoup de procès, on a des textes de loi à lire, on a beaucoup de lecture à faire. Et vu qu'on est au Canada, un pays bilingue, on a beaucoup de lois à lire qui sont en anglais » (E1, David, 11-14). David a étudié quelques années en génie avant de se réorienter en droit. Ses nombreuses occasions de pratiques en tant qu'étudiant en génie lui ont permis de développer ses compétences en lecture en anglais. Il en parle ainsi :

Quand j'étais en génie, j'avais de la lecture à faire en anglais et à cause de la documentation que j'avais à lire, c'est sûr que j'ai beaucoup amélioré ma lecture. Mais maintenant ça devient naturel. Je lis un texte en anglais, il n'y a aucun problème, je veux dire je le comprends comme s'il était en français. (E1, David, 32-35)

Sonia résume bien ce que les trois participantes étudiantes dans le domaine de la santé (kinésiologie, médecine et ergothérapie) ont évoqué au sujet de leurs lectures :

Depuis que je suis à l'université, j'[n'] ai pas tellement lu de livres en français, que ce soit pour améliorer, pour approfondir mes connaissances en plus des livres obligatoires. Même les articles qu'ils nous suggèrent de lire chaque semaine, plus de 80 pour cent sont en anglais. Ce qui fait en sorte qu'on n'a pas le choix de bien maîtriser la langue pour réussir à comprendre. (Récit, Sonia, 13-17)

4.2.3.2 Stages

En plus de suivre des cours à l'université, certains étudiants de notre étude ont dû se familiariser avec le milieu de la pratique professionnelle. Par exemple, avant de s'engager dans le domaine de l'ergothérapie, Émilie a étudié en enseignement. Dans le cadre de ses stages en milieu scolaire, il lui est arrivé d'utiliser sa langue seconde. Elle l'exprime ainsi :

Dans le cadre des stages, c'est arrivé vraiment souvent que les parents parlaient exclusivement anglais ... Il fallait... que je fasse des messages clairs. Par exemple, leur demander d'apporter une collation... Si ce n'était pas possible, il fallait regarder pourquoi ... J'ai utilisé l'anglais dans ces temps-là pour écrire des messages ou parler avec le parent pour [m'assurer qu'ils avaient] compris ce que je leur disais parce que souvent les parents disaient oui, mais finalement ils n'avaient pas capté la moitié. (E1, Émilie, 249-253)

4.2.3.3 Travail d'équipe

Quant à Mathis, il utilise sa langue seconde lorsqu'il discute ou travaille avec ses amis du cégep. L'étudiant dit :

En dehors des cours d'anglais, je vais aussi l'utiliser [la langue anglaise] un peu, surtout quand on fait des projets d'équipe. La plupart du temps, je vais utiliser un mélange de français et d'anglais. Des fois, c'est parce qu'il y en a [ses amis] qui parlent moins bien français, même s'ils sont dans un collège francophone. Sinon, des fois, c'est parce qu'on a l'habitude ou on [ne] trouve pas les mots en français. C'est juste plus facile des fois, de se parler en anglais. (E1, Mathis, 32-42)

4.2.3.4 Simulations

Dans le cadre de certains cours universitaires, des professeurs proposent à leurs étudiants des activités de jeux de rôle ou des simulations. Pour sa part, Jude a dû se mettre dans la peau d'un travailleur social durant une semaine. L'une de ses tâches était de répondre aux courriels qui lui étaient adressés. Ensuite, il devait intervenir avec la personne l'ayant sollicité. Parmi les courriels reçus, un était écrit en anglais. Jude raconte :

J'ai eu l'occasion de l'utiliser pour la première fois dans l'intervention parce que c'était un contexte d'immigration. On simulait et la personne parlait mieux anglais que français. Donc, j'ai rédigé mon courriel en anglais pour entrer en contact avec elle... On avait le choix de répondre en français ou en anglais, c'était selon notre bon sens. C'est sûr que, si la personne nous écrit en anglais, je pense que c'est préférable de répondre en anglais parce qu'elle va mieux comprendre ce qu'on veut lui dire. (E1, Jude, 47-64)

4.2.4 Loisirs

Tous les jeunes adultes qui ont participé à cette recherche utilisent leur langue seconde dans le cadre de leurs loisirs. Leur utilisation regroupe diverses pratiques en lien avec la télévision et les plateformes de diffusion, les médias sociaux et les jeux vidéos, la lecture et les baladodiffusions, la musique, le magasinage et la cuisine.

4.2.4.1 Télévision et plateformes de diffusion

Les pratiques d'utilisation de l'anglais langue seconde en lien avec la télévision et les plateformes de diffusion sont communes chez les participants. Toutefois, la fréquence d'écoute varie d'une personne à l'autre. Par exemple, pour quatre participants, il s'agit d'une pratique courante. Mathis déclare qu'il « écoute beaucoup de films [...] et de séries télé en version originale [principalement] en anglais » (E1, Mathis, 49-51). Mélanie relate : « Dans mes loisirs, la majorité du temps, j'écoute la télévision en anglais » (E1, Mélanie, 14-16). Pour Andréa, c'est devenu une « habitude de toujours écouter mes films, mes séries en anglais [...] et comme la majorité de nos films, nos séries viennent surtout des États-Unis, je les écoute plus souvent en anglais » (E1, Andréa, 98-107). À l'instar d'Andréa, David affirme que le visionnement de films et de séries télévisées en anglais est devenu une habitude : « Je dirais que c'est assez facile, je veux dire, ça devient assez quotidien, je me pose plus vraiment de questions à savoir si j'écoute un vidéo en anglais ou en français. Je veux dire que ça devient naturel » (E1, David, 26-28).

Quant à Émilie et David, ils visionnent des séries télévisées et des films en anglais occasionnellement. La première affirme : « Dans la vie de tous les jours, j'écoute la télévision en anglais, à l'occasion. Je dirais que c'est assez moitié, moitié la télévision que j'écoute en anglais et en français » (E1, Émilie, 11-12). Pour Théo, cette pratique se fait encore plus rare. Il confirme : « J'écoute parfois des séries en anglais ou des films en anglais » (E1, Théo, 15-16). Il ajoute : « Ça arrive que j'écoute des films en anglais qui n'ont jamais été traduits ... mais c'est très souvent en français » (E2, Théo, 220-223).

Alors que certains participants regardent des films et des séries à la télévision, d'autres les visionnent sur des plateformes de diffusion. C'est le cas de Sonia : « Chez nous, on n'a pas la télévision. Donc, le seul moyen d'avoir des films, ça va être par Netflix [et ils sont généralement en anglais] » (E2, Sonia, 56-57). Selon elle, le contenu anglophone est facilement accessible sur cette plateforme de diffusion.

Deux participants utilisent leur langue seconde quand ils regardent des matchs de sport à la télévision. David dit : « J'écoute le hockey, le basket, le tennis... les sports qui passent à la télé. Des fois, y'a des matchs qui [ne] se donnent pas à la télé en français, donc je vais changer pour les canaux anglais » (E1, David, 74-76). Dans la famille de Théo, regarder les matchs de la Ligue nationale de football est considéré comme une tradition. De surcroît, ils regardent les matchs diffusés sur des chaînes américaines. Selon Théo, les commentateurs des États-Unis sont plus connaisseurs que les animateurs québécois. Il explique son point de vue :

Au football en anglais, les commentateurs vont expliquer ce qui s'est passé au dernier jeu et ça peut arriver qu'ils sortent des statistiques comme un tel joueur vient de battre un record [...] En français, les commentateurs sont vraiment moins bons. Ils s'y connaissent pas du tout [...] et c'est vraiment fatigant. (Récit, Théo, 161-176)

Avec le temps, Théo s'est habitué à certaines expressions anglaises reliées au football : « Pour moi ça [ne] sera jamais un touché, mais ça va plutôt être un *touchdown*. Ça [ne] sera jamais un quart-arrière, ça va être un *quaterback* » (Récit, Théo, 177-178).

4.2.4.2 Médias sociaux et jeux vidéos

La majorité des participants utilisent leur langue seconde pour se divertir en fréquentant les médias sociaux. Andréa affirme que ceux-ci font partie intégrante de sa vie. Elle précise :

Comme plusieurs jeunes, il y a beaucoup de choses [...] qui apparaissent dans ton fil d'actualité en anglais [...]. Ça va m'arriver quand même relativement souvent, plusieurs fois par jour, de voir des choses en anglais puis inconsciemment, je vais les lire en anglais pis ça ne sera pas un effort pour moi. (E2, Andréa, 60-69)

Les pratiques des participants varient selon leurs préférences. Théo, qui s'intéresse aux sports, a pris l'habitude de regarder un fil d'actualités sur lequel il peut lire en anglais « des statistiques de football, de hockey ou des statistiques d'un [...] quart-arrière qui a fait tel nombre de verges cette saison » (E2, Théo,

70-73). Marjorie aime la coiffure et la mode. Elle regarde « des tutoriels pour des coiffures ou des personnes qui donnent des trucs aussi sur comment agencer des vêtements [...] ce qu'il faut faire ou ce qu'il ne faut pas faire...des vidéos sur des robes de mariée » (E2, Marjorie, 42-47). Mélanie, qui se considère comme une personne ayant développé des habiletés manuelles, se sert des réseaux sociaux pour en apprendre davantage au sujet de la menuiserie. Elle révèle : « Je suis en train de décaper des meubles et peindre [...] Sur YouTube, il y a beaucoup de vidéos [...] que j'écoute en anglais à cause de mes projets de construction » (Récit, Mélanie, 216-220). Tout comme Mélanie, Émilie utilise les réseaux sociaux pour trouver des solutions ou des réponses aux questions relatives à ses projets. Elle explique :

Tu veux faire quelque chose pis t'as aucune idée comment faire. Mais là, y'a tout plein de tutoriels maintenant sur YouTube... L'autre fois, avec ma sœur, on voulait convertir les vieilles cassettes de nos souvenirs d'enfance [...] on est allées chercher un tutoriel en anglais et comme ça, ça m'a permis de résoudre mon problème assez vite [...] sans briser le VHS ni les cassettes. (E2, Émilie, 277-286)

Quant à Mathis, il est un adepte de jeux vidéo. La plupart des jeux qu'il préfère sont disponibles en version originale anglaise. En plus de lire le scénario du jeu et d'écouter les personnages lorsqu'ils parlent en anglais, il joue régulièrement, en ligne, avec des personnes anglophones. Mathis explique :

Si t'es pas en équipe avec des amis que tu connais, tu vas être mis automatiquement avec des joueurs de façon aléatoire. Quand tu joues comme ça, c'est mieux de savoir parler anglais pour être capable de parler avec plus de personnes et être capable d'établir des stratégies ... ça te permet de mieux jouer dans un sens. (Récit, Mathis, 163-167)

4.2.4.3 Lecture et baladodiffusions

La moitié des participants rapportent qu'ils lisent ou écoutent des baladodiffusions en anglais pour se divertir. Pour certains, il s'agit d'une pratique fréquente. Pour d'autres, c'est plus occasionnel. Théo et Sandrine lisent des articles journalistiques. Ils s'intéressent tous deux à l'actualité américaine. Théo suit les activités de Donald Trump et Sandrine parcourt le *New York Times*. Aussi, cette dernière participante lit régulièrement « des romans qui sont souvent des histoires connues [...] comme le Hobbit, le Seigneur des anneaux ». Elle ajoute : « [Je lis] des livres que je vais être capable de comprendre parce que je connais déjà un peu l'histoire » (E2, Sandrine, 210-212). À l'instar de Sandrine, Émilie et Mathis lisent des romans dans leur langue seconde. Cette pratique est occasionnelle pour Émilie qui choisit plus souvent « des livres en français [...] qu'en anglais » (E1, Émilie, 13-15). Quant à Mathis, ses lectures en anglais sont plus

fréquentes. Il lit autant dans sa langue seconde que dans sa langue maternelle. Il illustre cette habitude de la manière suivante : « Je fais souvent le choix de lire en anglais. Par exemple, j'ai un des livres de Harry Potter en anglais, même si je sais qu'il a été traduit dans au moins vingt langues, dont le français, mais j'ai choisi de le prendre en anglais parce que ça m'intéressait » (E2, Mathis, 255-257). Pour sa part, Sonia a des pratiques de lecture un peu différentes de celles des autres participants. Elle s'intéresse aux textes scientifiques. Dans ses temps libres, déclare-t-elle,

J'aime bien lire des thèses de recherche. Il y en a beaucoup en anglais donc, ça me permet de toujours être en avant sur plusieurs domaines, même en dehors de l'ergothérapie... que ce soit la nutrition, la génétique. Ça me permet de garder un intérêt pour certains sujets et ça me permet de continuer à lire en anglais. (E2, Sonia, 249-254)

Quant à Sandrine, elle écoute des baladodiffusions qui sont en lien avec le droit et sa profession. Lorsque le sujet l'intéresse, elle fait abstraction de la langue dans laquelle le balado est diffusé, si bien qu'elle en écoute autant en français qu'en anglais. Elle déclare : « J'écoute des *podcasts*... souvent des trucs de meurtres aux États-Unis et ils racontent comment ça s'est passé, comment ça s'est réglé en cour et tout ça. Des *podcasts* comme ça, y'en a vraiment une tonne » (E2, Sandrine, 190-198).

4.2.4.4 Musique

Dans le cadre de leurs loisirs, plusieurs participants optent pour des pratiques d'utilisation de la langue seconde en lien avec la musique. Andréa est pianiste d'accompagnement et il lui arrive de chanter en anglais. Elle en parle ainsi : « Quand j'écoute de la musique un peu plus pop, ça m'arrive de faire du piano d'accompagnement avec du chant en anglais » (E2, Andréa, 26-27). Théo est aussi musicien et il étudie en musique. Lorsqu'il reçoit de nouvelles partitions, il lit en anglais l'introduction de la pièce qu'il s'appête à jouer. Il raconte une expérience récente :

J'ai commandé des partitions, c'était du Bach... Au début du cahier, c'est écrit en trois langues différentes [...] allemand, anglais et une autre, mais c'[n'] était pas en français. C'est un résumé pour [...] mettre l'œuvre en contexte et expliquer qu'ils laissent la liberté à la personne qui va la jouer [...] de mettre la pédale toute la pièce [ou non], c'est libre à l'interprète. (E2, Théo, 90-100)

Aussi, Théo aime écouter de la musique produite par des artistes anglophones : « La musique que j'écoute est très majoritairement en anglais. J'écoute de la vieille musique : Elton John, Pink Floyd, les Beatles, les

Rolling Stones » (E1, Théo, 270-271). Tout comme Théo, Mélanie écoute « beaucoup de musique en anglais... les trois quarts, c'est de la musique anglophone » (Récit, Mélanie, 144). Lorsqu'il lui est difficile de comprendre le sens des paroles, Mélanie n'hésite pas à avoir recours à « des applications qui donnent accès directement aux paroles... La première fois que j'écoute une nouvelle chanson, je regarde un peu les paroles d'emblée pour m'aider si je ne comprends pas un mot [à l'oral] » (E2, Mélanie, 149-151). Quant à Marjorie, lorsqu'elle écoute une chanson en anglais et qu'elle est confrontée à des bris de compréhension, elle utilise une stratégie semblable à celle de Mélanie qui lui permet de lire les paroles de la chanson sur internet et d'en comprendre le sens. Elle explique :

Je vais vraiment essayer d'écouter les paroles qui reviennent le plus, puis après je vais *googler* les petits bouts de paroles que j'ai entendues. Souvent, ça m'aide à retrouver la chanson. Donc là il faut que je sois capable quand même de bien comprendre les mots, il faut que je sois capable de les réécrire après. (Récit, Marjorie, 45-51)

4.2.4.5 Magasinage

Sandrine habite la région de Montréal. Elle se fait régulièrement servir en anglais lorsqu'elle magasine dans l'ouest de l'île. Elle donne l'exemple suivant : « Y'a des endroits, où c'est vraiment plus anglophone. Donc si tu vas magasiner à Pointe-Claire, toutes les conseillères vont parler en anglais » (E2, Sandrine, 68-70). Pour Émilie, c'est par téléphone ou par internet qu'il lui arrive d'utiliser l'anglais pour faire des achats ou pour se renseigner sur un produit. Elle précise ainsi :

Si j'achète un produit dans une autre province ou dans un autre pays et que le service à la clientèle est en anglais, je vais pouvoir communiquer assez facilement... ça peut arriver des fois [...] que je veuille acheter, et avant, je veux me renseigner. Je ne vais pas hésiter à écrire un courriel au fabricant ou demander sur le site. Je vais poser une question sur le produit pour obtenir le renseignement que je veux. (E2, Émilie, 187-204)

4.2.4.6 Cuisine

Marjorie aime cuisiner et essayer de nouvelles recettes. Lorsqu'elle recherche des idées sur internet, il lui arrive de choisir des recettes écrites dans sa langue seconde. Elle raconte la manière dont elle procède lorsqu'elle en trouve une : « Ce sont des descriptions, des étapes pour faire une recette, des mots simples qui reviennent souvent ... S'ils disent qu'il faut fouetter, même si c'est en anglais, je vais bien le comprendre. Donc souvent, je [ne] m'attarde pas à essayer d'aller trouver des instructions en français » (Récit, Marjorie, 226-229). Marjorie ajoute que lorsqu'elle lit des recettes, les ingrédients « vont être en

anglais puis écrits en français. J'ai l'impression de perdre du temps quand il faut que j'aille trouver où le français commence. Donc, je le lis tout de suite en anglais » (Récit, Marjorie, 286-288).

4.2.5 Environnement social

Plusieurs participants à cette recherche révèlent utiliser leur langue seconde lorsqu'ils communiquent avec des membres de leurs familles, des amis ou des voisins.

4.2.5.1 Communication avec la famille

Quatre participants affirment utiliser leur langue seconde avec des membres de leur famille. Sonia et Émilie ont des cousins qui habitent en Ontario avec qui elles interagissent en anglais. La première précise : « Dans ma famille, on est la moitié qui vit au Québec et l'autre moitié qui vit en Ontario [...] Eux, ils parlent un petit peu français et nous, on essaie de se débrouiller du mieux qu'on peut avec l'anglais. Mais, disons que pour les plus jeunes de notre famille, moi y compris, on parle de plus en plus anglais » (E2, Sonia, 210-229). À son tour, Émilie raconte ses interactions avec ses cousins qui habitent la région de Toronto : « J'ai des cousins qui sont d'une mère anglophone [...] et un de mes cousins est plus à l'aise en anglais. Si j'ai besoin de lui parler en anglais, ça [ne] me dérange pas » (E1, Émilie, 53-54).

Quant à Mathis, lorsqu'il rencontre la sœur de son père et son conjoint américain, il utilise l'anglais. Il raconte : « L'amoureux de ma tante, il vient des États-Unis. Avec lui, c'est sûr que je vais parler en anglais parce que son français est pas mal de base et tous les mots un peu compliqués, il [ne] les comprend pas » (E1, Mathis, 100-102). Toujours en ce qui a trait aux relations familiales, les pratiques d'utilisation de l'anglais de Sandrine sont semblables à celles de Mathis. Elle utilise sa langue seconde avec le conjoint de sa sœur. « Le copain à ma sœur, il [ne] parle pas bien français. Donc, je vais souvent communiquer avec lui en anglais », mentionne-t-elle (E1, Sandrine, 80-82).

4.2.5.2 Interactions avec des amis

Trois participants entretiennent des relations amicales avec des anglophones. C'est le cas de Mathis qui utilise sa langue seconde pour faciliter sa communication avec ses coéquipiers anglophones lorsqu'il joue au hockey avec eux. Il donne un exemple de situations au cours desquelles il communique avec eux en anglais :

Quand je vois que mes coéquipiers [ne] parlent pas très bien français ou qu'ils parlent juste pas du tout français, je vais essayer d'utiliser l'anglais pour être capable de mieux parler avec eux [...] Dans une chambre de hockey, ça peut parler de musique, de ce que t'as fait en fin de semaine. Si c'est plus pendant la partie, ça va être plus des stratégies [de jeu]. (E2, Mathis, 60-67)

Émilie a aussi des amis anglophones avec qui elle utilise sa langue seconde. Toutefois, elle n'interagit pas exclusivement en anglais avec eux. Ensemble, ils parviennent à se comprendre en utilisant l'anglais et le français. Émilie en parle comme suit : « J'ai des amis de Montréal qui sont anglophones... À la maison, la langue qui est parlée, en famille, c'est l'anglais... Quand je suis avec eux [...] ils parlent en anglais et moi je leur réponds en français, mais on se comprend tous là-dedans » (E1, Émilie, 57-65).

Quant à David, ses amis anglophones habitent en Ontario. Malgré la distance, il parvient à les voir quelques fois par année. Toutefois, lors des derniers mois, leurs contacts se sont limités à des appels vidéos et à des messages textes. David donne des exemples d'activités qui favorisent son utilisation de la langue seconde avec ses amis : « Je les voyais plus souvent avant, ça, c'est sûr! C'est sûr que c'est moins fréquent. Quand je les vois, on jase [en anglais] ... on fait des activités comme les jeunes font, du camping ou des affaires de même » (E1, David, 107-111).

4.2.5.3 Contact avec les voisins

En plus d'interagir en anglais avec ses cousins et ses amis, Émilie utilise aussi sa langue seconde avec des voisins nouvellement arrivés au Québec. Dans son récit de pratique, Émilie décrit un événement particulier qu'elle considère comme étant une pratique d'utilisation de sa langue seconde. Elle raconte être venue en aide à ses voisins alors que leur voiture était restée prise dans la neige lors d'une tempête :

Deux de mes voisins... étaient encore en train d'essayer de sortir leur auto. Je leur ai proposé mon aide et là, j'ai su qu'ils venaient d'arriver d'Iran. Donc, c'était leur premier hiver au Québec [...] Ils [ne] parlaient pas français donc, on communiquait ensemble en anglais [...] on réussissait à se comprendre assez facilement. (Récit, Émilie, 13-22)

4.2.6 Synthèse des pratiques

En bref, les pratiques d'utilisation de la langue seconde des participants sont illustrées dans le tableau ci-dessous. Elles se situent dans cinq contextes: les voyages, le travail, les études, les loisirs et l'environnement social. Les contextes de voyages et de loisirs sollicitent largement les pratiques. Le

contexte de loisirs favorise l'utilisation de l'anglais quotidiennement alors que les pratiques suscitées par les voyages sont plutôt occasionnelles.

Dans le cadre de leurs voyages, les pratiques d'utilisation de la langue seconde des participants sont sollicitées lors de la préparation, en se documentant sur leur destination, et lorsqu'ils interagissent avec d'autres individus pour s'informer sur des lieux à visiter ou des directions à prendre, se faire servir dans un restaurant ou à l'hôtel, entrer en contact avec d'autres touristes ou des habitants de la région et garder contact avec eux lorsqu'ils reviennent au Québec.

Au travail, certains participants utilisent l'anglais pour renseigner des clients, leur vendre des produits ou entretenir des relations collégiales. Ceux qui travaillent auprès de patients et d'usagers du domaine de la santé utilisent leur langue seconde pour venir en aide à ces personnes ou développer et entretenir des liens significatifs avec elles. De plus, le développement professionnel requiert l'utilisation de l'anglais lorsque les participants suivent des formations ou recherchent de l'information.

En ce qui a trait à leurs études, les participants utilisent leur langue seconde lorsqu'ils lisent des manuels et des articles ou lorsqu'ils interviennent avec des individus dans le cadre de leurs stages ou de simulations relatives à leur futur métier ou encore lorsqu'ils travaillent en équipe.

Les pratiques d'utilisation de l'anglais en contexte de loisirs sont nombreuses. Les plus fréquentes sont le visionnement de films et de téléseries à la télévision et sur des plateformes de diffusion. Certains participants se divertissent ou s'informent en lisant ou en écoutant des baladodiffusions. Aussi, quelques-uns magasinent en ligne et tout comme pour la participante de la région de Montréal, ils leur arrivent d'utiliser l'anglais pour se faire servir ou se renseigner sur des produits.

L'environnement social des participants leur permet de discuter à l'oral ou à l'écrit avec des membres de la famille, des amis anglophones ou avec les voisins. Tous les aspects de cette synthèse sont présentés dans le tableau 4.2.

Tableau 4.2 Pratiques de l'utilisation de l'anglais comme langue seconde dans des contextes diversifiés

Contextes	Pratiques	
Voyages	Préparation aux voyages Se documenter sur la destination	Interaction S'informer Recevoir des services Entrer en contact et garder contact avec des individus rencontrés
Travail	Interaction avec les clients Renseigner Vendre Entretenir des relations Contact avec les patients et les usagers Développer et entretenir des liens Venir en aide	Développement professionnel Suivre des formations Rechercher de l'information Communication avec les collègues Discuter
Études	Lecture de textes Lire des manuels et des articles Stages Intervenir	Simulations Écrire un courriel Travail d'équipe Discuter avec des coéquipiers
Loisirs	Télévision et plateformes de diffusion Regarder des films, des séries et des matchs de sport Médias sociaux Repérer de l'information Regarder des vidéos Jeux vidéos Écouter et lire les scénarios Discuter ou jouer en groupe Lecture Lire des articles, des romans et des thèses Baladodiffusions Se divertir S'informer	Musique Écouter des chansons Rechercher et lire des paroles Chanter Lire des informations relatives aux partitions Magasinage Se faire servir Se renseigner Cuisine Lire des recettes et suivre les étapes
Environnement social	Communication avec la famille Discuter Interaction avec les amis Discuter oralement ou par le biais de messages textes	Contact avec les voisins Venir en aide

4.3 Incitations à l'utilisation de l'anglais comme langue seconde

Dans le cadre de cette recherche, l'incitation est considérée comme étant un motif qui pousse un individu à atteindre un but (Fehr et Falk, 2002). Selon l'analyse des données, les participants sont incités à utiliser leur langue seconde lorsque celle-ci est facilement accessible ou lorsqu'il est nécessaire de s'en servir. Ils affirment aussi que leur intérêt pour la langue anglaise, leur environnement social et certains traits de leur

personnalité les incitent à utiliser l'anglais. Enfin, la fréquentation d'une classe d'EIALS alors qu'ils étaient au troisième cycle du primaire constitue aussi une incitation à l'utilisation de leur langue seconde. Un tableau résumant ce qui incite les participants à utiliser leur langue seconde (Tableau 4.3) se retrouve à la page 81.

4.3.1 Accessibilité à la langue anglaise

Chez nos participants, l'utilisation de l'anglais langue seconde est grandement incitée par son accessibilité. Cette accessibilité les pousse à utiliser leur langue seconde en contexte de loisirs et d'études.

4.3.1.1 En contexte de loisir

Dans le cadre de leurs loisirs, Marjorie, Sonia et Andréa ont recours aux médias sociaux et aux plateformes de diffusion. Les ressources en anglais y sont facilement accessibles. La première confirme que cette accessibilité l'incite à utiliser sa langue seconde : « Il y a beaucoup de contenus sur les réseaux sociaux qui, d'emblée, sont en anglais...si la Youtubeuse qui fait le tutoriel de cheveux que j'ai envie de regarder parle anglais, je ne peux pas changer la langue » (E2, Marjorie, 501-515). Sonia illustre l'incitation à utiliser l'anglais par des exemples en lien avec les médias sociaux : « Sur YouTube, je me rends compte que j'écoute beaucoup de documentaires... y'a beaucoup plus de variété [en anglais], ce qui fait en sorte que je les écoute plus [en anglais] » (E2, Sonia, 85-88). Andréa fait les mêmes constats en ce qui a trait à l'accessibilité à la langue anglaise sur internet : « Les réseaux sociaux, c'est quand même une partie intégrante de ma vie, comme plusieurs jeunes... Quand je veux écouter un film sur Netflix et qu'il est juste disponible en anglais, je vais l'écouter en anglais » (E2, Andréa, 60-111).

Aussi, Andréa raconte avoir voulu se donner des défis en sélectionnant la langue anglaise lorsqu'elle visionnait des films et des séries sur une plateforme de diffusion. Ce défi s'est transformé en habitude :

Au début [je choisissais de me donner un défi] et je me suis juste habituée à écouter les films en anglais. Des fois, je [n'] m'en rends même pas compte... sur les sites comme ça. Une fois que t'as coché anglais sur un film, souvent tu vas en commencer un autre et automatiquement, il va être en anglais (E2, Andréa, 119-123).

Selon Mathis, l'accessibilité aux jeux vidéos en anglais suit la même logique que l'accessibilité aux films et aux séries. Il l'affirme ainsi : « C'est sûr que, comme j'ai dit pour les séries avant, quand tu parles anglais t'as peut-être accès à un éventail plus grand de jeux vidéos » (Récit, Mathis, 197-198). Il poursuit :

Dans les jeux en ligne, la majorité des joueurs vont parler en anglais. Mettons dans les jeux par équipes. Si tu veux être capable de communiquer avec une personne qui n'est pas nécessairement ton ami, c'est sûr que l'anglais va être plus facile parce que les gens qui utilisent le français, c'est plus rare (Récit, Mathis, 94-98).

Andréa relate qu'il lui est arrivé de commencer à lire une série de romans en français et de constater que les derniers tomes n'avaient pas été traduits dans sa langue. Puisqu'elle souhaitait connaître la suite, elle a lu les romans suivants en anglais : « C'[n'] était pas une obligation d'aller lire le troisième livre, mais une obligation dans le sens que j'[n'] avais pas le choix. Si je voulais connaître la suite, il fallait que ce soit en anglais » (E2, Andréa, 45-47).

4.3.1.2 En contexte d'études

L'accessibilité de la langue anglaise incite Émilie et Sonia à utiliser leur langue seconde en contexte d'études. La première dit : « Dans le cadre de l'école, pour ... les lectures scientifiques, y'en a beaucoup plus en anglais. Donc c'est plus facile de prendre directement les études et les recherches pertinentes en anglais ... et non seulement [celles] en français » (E2, Émilie, 18-22). Pour sa part, Sonia déclare : « C'est surtout l'abondance de contenu ... Quand je vais chercher des articles scientifiques en français, ils réfèrent souvent à l'article en anglais original ... Pourquoi ne pas y aller directement en anglais ? » (E2, Sonia, 285-292)

4.3.2 Nécessité d'utiliser la langue anglaise

Dans le cadre de leur travail ou de leurs études, plusieurs participants doivent utiliser l'anglais. Ces nécessités deviennent des incitations dans des situations où ils sont contraints d'utiliser leur langue seconde.

4.3.2.1 En contexte de travail

Au travail, Sandrine doit utiliser sa langue seconde pour répondre aux besoins de ses clients : « Dans le cadre du travail, quand le client te parle en anglais, t'as pas vraiment le choix de t'adapter » (E2, Sandrine, 327-328). Sandrine donne l'exemple suivant tiré de sa pratique du droit pour illustrer son idée :

Pour s'adapter aux clients, on finit par parler en anglais avec eux, écrire des documents en anglais...on a plus de contact à l'extérieur ... à l'international. Dans ces contextes-là, pour

communiquer ... s'écrire, se parler, ça va être la langue [anglaise] qui va être utilisée (E1, Sandrine, 167-175).

De plus, Sandrine est incitée à utiliser sa langue seconde lorsqu'il est question de se familiariser avec les logiciels dont elle a besoin pour faire son travail : « C'est pas mal tout le temps en anglais...les systèmes technologiques qu'on utilise, les systèmes d'exploitation...quand tu cherches quelque chose qui [ne] fonctionne pas... souvent la réponse [est] en anglais » (E2, Sandrine, 139-146). Dans le cadre de son travail d'assistante de recherche, Andréa est incitée à utiliser sa langue seconde fréquemment : « Dans le domaine médical ... toutes les publications ou presque sont en anglais et c'est très fortement encouragé de publier en anglais ...si tu veux augmenter le nombre de lecteurs » (Récit, Andréa, 173-180). Sonia, qui est préposée aux bénéficiaires dans une résidence pour aînés, est incitée à utiliser sa langue seconde par ses obligations au travail. Elle donne un exemple d'intervention auprès d'une bénéficiaire anglophone :

Dernièrement... à la résidence où je travaillais, y'avait une madame qui parlait en anglais principalement. Elle savait quelques mots en français..., mais effectivement... je trouvais que c'était plus facile de communiquer avec elle.... Ça m'a toujours facilité la vie de pouvoir lui demander ce qu'elle veut manger, si elle est prête à se lever ou venir dans le salon. (E2, Sonia, 168-175)

À l'instar de Sandrine, Andréa et Sonia, Mathis est incité à utiliser sa langue seconde au travail, particulièrement lorsqu'il veut communiquer avec certains clients : « À la pharmacie ... je suis commis de plancher. Si y'a des clients [anglophones] qui cherchent tel ou tel produit, c'est moi qui vais aller les voir ... Je vais parler anglais pour les guider et les aider » (Récit, Mathis, 208-212). Pour sa part, David travaille dans une boutique de sport et donne des cours de tennis. Dans certaines circonstances, il lui arrive de devoir communiquer en anglais avec des clients ou avec des fournisseurs. Il explique : « Si un client parle anglais, je vais lui parler en anglais. Si y'a un fournisseur d'une compagnie dont le représentant parle anglais, parce que c'est une compagnie canadienne ou américaine, c'est sûr que je vais lui parler en anglais » (E1, David, 190-193).

Dans son milieu de travail, Jude est l'un des seuls employés à parler anglais. Lorsqu'un usager anglophone requiert de l'aide, il est incité à utiliser sa langue seconde. Selon lui, il est important de créer des liens avec les usagers et de les maintenir. Il dit : « Je me sens obligé d'utiliser l'anglais quand je suis au travail et que les personnes que je rencontre parlent anglais... Je sais que ça va favoriser notre lien et ça va aussi nous permettre de mieux nous comprendre » (E2, Jude, 197-202).

4.3.2.2 En contexte d'études

Dans le cadre de ses études en ergothérapie, Sonia a l'obligation d'utiliser sa langue seconde. Elle lit fréquemment des articles en anglais : « À l'université, on n'a pas le choix, on lit plus de cent pages par semaine en anglais; comme c'est l'anglais qu'on utilise le plus souvent maintenant, c'est cette langue-là avec laquelle je suis la plus familière » (E2, Sonia, 31-34). Il en va de même pour Andréa qui étudie en médecine. Elle exprime son besoin de se tenir à jour :

J' [n'] ai pas de cours d'anglais en tant que tel comme j'avais au cégep, au secondaire et au primaire, mais je vais souvent lire en anglais puisque c'est une profession où... les nouvelles recherches, les nouvelles études vont être en anglais. Des fois, y'a des livres en tant que tels qui vont être en anglais. (E2, Andréa, 10-14)

David étudie en droit dans une université francophone. Ses cours sont donnés en français et la plupart des documents à lire le sont aussi. Toutefois, il lui arrive de devoir faire des lectures dans sa langue seconde, car certains textes ne sont accessibles qu'en anglais. Il affirme : « Quand y'a une décision qui a été rendue qui est en anglais uniquement...des ouvrages, des doctrines ou des articles ... universitaires qui sortent juste en anglais, c'est là qu'on les lit en anglais » (E2, David, 55-57). Mathis affirme que, lorsqu'il recherche de l'information sur un sujet en particulier, il regarde d'abord en français. Toutefois, lorsqu'il ne trouve pas l'information souhaitée, il se tourne rapidement vers les sources anglophones qui sont plus nombreuses. Il dit : « Pour des travaux d'école, si je [ne] trouve pas beaucoup d'informations en français, je vais aller regarder en anglais voir si y a peut-être plus d'informations...Je vais la plupart du temps lire des trucs en anglais » (E2, Mathis, 22-24).

4.3.3 Intérêt pour la langue anglaise en contexte de loisirs

Plusieurs participants ont exprimé leur intérêt pour la langue anglaise utilisée dans différents pays. Que ce soit par le biais de la musique, des films, des séries télévisées ou des jeux vidéos, cet intérêt les incite à utiliser leur langue seconde dans un contexte de loisirs.

Parmi eux, certains préfèrent la musique anglophone à la musique francophone. C'est le cas d'Andréa: « Ça m'arrive quand même régulièrement d'écouter de la musique et souvent c'est en anglais, simplement parce que je dirais que mes intérêts sont plus vers ce genre de musique là, que, par exemple, la musique québécoise » (E1, Andréa, 168-171). Jude partage cet avis : « Souvent, les postes de radio que je préfère

sont en anglais parce que si le poste de radio est en anglais, ils ont moins de quotas de français et j'aime mieux les chansons anglophones » (E2, Jude, 144-146).

Selon Sonia, son intérêt pour les films et les téléseries en anglais l'incite à utiliser sa langue seconde. Elle s'exprime comme suit : « C'est quand même plaisant...[de regarder] ... des séries américaines sur Netflix ou ... [des séries] d'autres pays [anglophones] » (Récit, Sonia, 117-120).

Des participants précisent qu'ils préfèrent entendre le contenu dans la langue de la production originale. Ils apprécient l'authenticité du contenu et cette préférence les incite à utiliser leur langue seconde. C'est le cas d'Émilie. Elle raconte :

J'écoute Netflix, bien sûr, comme plusieurs. Souvent, j'aime mieux écouter les émissions en anglais comme c'est la langue dans laquelle elles ont été produites parce que sinon, je trouve que le contenu est, des fois, un peu dénaturé. On dirait que c'[n'] est pas authentique [...] la culture et la langue [sont liées] et ça fait en sorte d'amener une autre richesse à la série. Ça fait en sorte, justement, que je peux mieux saisir la culture [des anglophones]. (E1, Émilie, 131-138)

Mélanie aussi préfère les versions originales aux traductions lorsqu'elle regarde des séries télévisées et des films. Elle aime entendre les voix des acteurs et les blagues en anglais. Elle dit :

Les voix des personnages, j'aime mieux les écouter en anglais. Les expressions non plus sont pas pareilles. Des fois, pour avoir écouté en français par la suite, je trouve que, par exemple, les blagues [ne] sont pas pareilles en français et en anglais. À force d'en écouter, j'ai une préférence pour écouter l'anglais (E1, Mélanie, 149-152).

Mathis est heureux, lui aussi, de regarder des films et des séries dans leur version originale. Il en va de même pour les jeux vidéos. Il explique : « Même les jeux vidéos, je vais y jouer en anglais parce que je trouve que c'est mieux la version originale qu'en français. Des fois, la version française est [une mauvaise traduction] et je vais manquer des expressions » E1, Mathis, 51-55).

4.3.4 Sollicitations de l'environnement social

Des participants à cette recherche reconnaissent que leur environnement social les incite à utiliser leur langue seconde, particulièrement lorsqu'ils sont en présence de membres de leur famille ou d'amis. Quelques-uns croient que la région dans laquelle ils habitent peut s'avérer une incitation à cette utilisation.

4.3.4.1 Famille

La famille peut exercer une influence sur l'utilisation de la langue seconde. Pour Sonia, l'importance que les membres de sa famille accordent à l'anglais l'incite depuis son plus jeune âge à utiliser sa langue seconde. Elle raconte : « Très jeune, j'ai appris que c'était nécessaire. On m'a toujours dit que c'est nécessaire de parler anglais. Une partie de ma famille vit en Ontario, donc ils parlent anglais [...] Pour moi, c'est vraiment important que ça ait une influence sur mon vécu » (E1, Sonia, 206-210). Quant à Théo, c'est lorsqu'il fréquente la famille de sa copine qu'il est incité à utiliser sa langue seconde : « Je regarde, en ce moment, avec ma blonde, *Walking Dead*. Son père et son frère l'écoutent aussi. Son père, sa première langue, c'est le portugais et sa deuxième langue, c'est l'anglais. Donc, on l'écoute en anglais » (Récit, Théo, 275-277).

4.3.4.2 Amis

Certains participants ont des amis anglophones. Leurs relations avec ces personnes les incitent à utiliser leur langue seconde. Sandrine affirme à ce sujet : « J'ai des amis qui parlent juste anglais ... c'est la langue que tout le monde comprend ... Les gens qui parlent français parlent souvent anglais, mais les gens qui parlent anglais [ne] parlent pas nécessairement français » (E2, Sandrine, 59-65). Émilie entretient aussi des relations amicales avec des anglophones. Lorsqu'elle est en compagnie de ses amis anglophones, elle est incitée à utiliser sa langue seconde : « J'ai quelques amis qui sont anglophones... Quand je suis avec eux et qu'il y a une majorité de gens qui parlent en anglais, on parle plus anglais que français » (E1, Émilie, 23-26). En présence de ses amis, en plus d'être incitée à communiquer oralement en anglais, Émilie est encouragée à écouter des séries télévisées dans sa langue seconde. Elle raconte : « Si j'écoute une série avec mes amis anglophones et qu'ils proposent qu'on l'écoute en anglais, je [ne] vais pas dire non... Ça [ne] me dérange pas » (E2, Émilie, 382-386).

4.3.4.3 Particularités régionales

La région dans laquelle résident les participants peut aussi être une incitation à utiliser la langue seconde. Par exemple, Mélanie habite la Côte-Nord. Dans sa région, elle côtoie des individus autochtones avec qui elle communique en anglais : « J'utilise l'anglais au travail avec des personnes autochtones ... de la Côte-Nord ou de la basse Côte-Nord » (E2, Mélanie, 60-62). Sandrine, née en Abitibi, habite à Montréal depuis quelques années. Elle compare son utilisation de la langue anglaise dans ces deux régions:

J'étais en Abitibi pour le temps des Fêtes... les gens parlent pas mal plus français ... À Montréal, y'a vraiment de plus en plus de monde qui parle anglais ... y'a des gens qui sont à Montréal et qui [ne] parlent même pas français. Donc, pour communiquer avec eux, c'est juste plus simple de leur parler en anglais. (E2, Sandrine, 37-44)

4.3.5 Traits de personnalité

Certains participants évoquent des traits de personnalité qui les incitent à utiliser leur langue seconde. La sociabilité, la confiance en soi, la détermination, la débrouillardise, la curiosité ou la capacité d'adaptation sont des incitations favorisant leur utilisation de l'anglais.

4.3.5.1 Sociabilité

Un participant sur deux se décrit comme étant sociable. Ils considèrent ce trait de personnalité comme une incitation à utiliser leur langue seconde. Jude croit que la sociabilité l'amène à entrer en contact avec les personnes qu'il rencontre et, par conséquent, à utiliser sa langue seconde. Il dit : « Je pense que je suis quand même très sociable. Je me mets dans des situations où je suis amené à parler anglais... » (E2, Jude, 220-221). David se décrit lui aussi comme une personne sociable et croit que ce trait de personnalité favorise son utilisation de la langue seconde : « Côté social... j'[n']ai pas trop peur de parler au monde. C'est sûr que je vais utiliser l'anglais si je veux parler avec quelqu'un qui ne parle pas en français (E2, David, 213-220) ». Sandrine a de la facilité à aller vers les autres et à entrer en communication. Elle croit que ce trait de personnalité favorise son utilisation de l'anglais. Elle dit : « Je suis quand même quelqu'un de sociable; donc, je trouve ça important de pouvoir parler aux gens, de communiquer avec eux [en anglais] » (E2, Sandrine, 373-374). Théo se décrit comme une personne sociable. Selon lui, il s'agit d'une incitation à utiliser sa langue seconde : « J'[n']ai pas de problème à aider les autres ... si quelqu'un a une question, ça va me faire plaisir d'y répondre, même si c'est en anglais » (E2, Théo, 301-302).

4.3.5.2 Confiance en soi

Un participant a développé une confiance en lui qui l'incite à utiliser sa langue seconde avec assurance. Jude ne craint pas de commettre des erreurs linguistiques lorsqu'il communique en anglais. Cette confiance en ses compétences est une incitation à utiliser sa langue seconde. Il se compare à d'autres individus: « Il y a plusieurs personnes qui ont un frein avec l'anglais parce qu'ils ont peur du ridicule... Moi, je suis quelqu'un qui ne craint pas le jugement ... C'est une facette de ma personnalité qui favorise... la communication » (E2, Jude, 227-257). L'absence de crainte du jugement des autres peut être une marque de confiance en soi.

4.3.5.3 Détermination

Deux participants attribuent leur utilisation de la langue seconde à leur ferme volonté d'amélioration. Dans plusieurs sphères de sa vie, Marjorie est déterminée à progresser. En ce qui concerne sa langue seconde, elle tente d'améliorer ses compétences en anglais en se donnant des défis qui l'incitent à utiliser l'anglais. Elle affirme :

Je vais tout le temps vouloir en faire plus et m'améliorer... Là, je me suis donné comme défi de consommer plus de films en anglais... avec les chansons, aussi ... J'aime ça les comprendre ... je vais être portée plus à apprendre les bonnes paroles que ce que je [ne] faisais pas quand j'étais petite. Ça aussi, je pense que c'est par désir de le faire comme il faut. (E2, Marjorie, 476-486)

Andréa est résolue à développer ses compétences en anglais et par conséquent à utiliser sa langue seconde avec aisance : « Je pense que ce petit côté, ce trait de personnalité là, peut aider beaucoup à l'apprentissage. Tu pratiques, tu repratiques » (E2, Andréa, 183-184). Ici, elle fait preuve de détermination.

4.3.5.4 Débrouillardise

Deux participantes établissent des liens entre leur débrouillardise et leur utilisation de la langue seconde. Sandrine considère que ce trait de personnalité lui permet de trouver plus facilement des réponses à ses questions lorsque les résultats de ses recherches d'informations sont en anglais. Elle dit: « Quand tu cherches quelque chose, quand tu veux comprendre quelque chose, si la réponse est en anglais... être capable de comprendre aussi un manuel d'instructions en anglais ... le côté débrouillardise, c'est pratique » (E2, Sandrine, 389-391). Quant à Marjorie, la débrouillardise l'incite à utiliser la langue anglaise dans plusieurs situations en contexte de voyage. Elle se compare à des personnes qui ne peuvent voyager seules : « Des fois, je côtoie des personnes ... qui ne parlent pas du tout en anglais. Si elles font un voyage ou si elles vont dans une région qui est plus anglophone, elles ont besoin du soutien de quelqu'un. Moi, le fait de ne pas avoir besoin de ce soutien-là supplémentaire, je trouve que c'est un atout » (E1, Marjorie, 198-202).

4.3.5.5 Curiosité

Pour deux participants, la curiosité représente une incitation à utiliser l'anglais. Pour eux, leur curiosité les amène à trouver de l'information sur des sujets qui les intéressent. Sonia explique :

Je dirais que le fait que je sois quelqu'un de très curieux, ça fait en sorte que dans mes loisirs, je vais lire des thèses de recherche ... écouter des documentaires en anglais. Ça a eu une influence, je pense, sur mon utilisation de l'anglais même en dehors de mes voyages et de mes études (E2, Sonia, 428-432).

Mathis se décrit aussi comme un individu curieux : « Je suis pas mal curieux... Je vais aller chercher [sur internet] des choses qui m'intéressent » (E2, Mathis, 287-289). Les résultats de ses recherches sont souvent en anglais.

4.3.5.6 Capacité d'adaptation

Émilie et Sonia déclarent qu'elles ont une grande capacité d'adaptation. Ce trait de personnalité favorise leur utilisation de la langue seconde. À l'adolescence, Émilie a appris à s'adapter à diverses situations. Elle y voit une incidence sur l'utilisation de sa langue seconde : « À force de devoir m'adapter ... j'ai dû changer ma façon de voir les choses et c'est ce qui a fait en sorte que je suis devenue à l'aise [d'utiliser l'anglais] » (E1, Émilie, 367-372).

Sonia reconnaît l'importance de s'adapter pour pouvoir obtenir de l'information en anglais et communiquer avec des individus anglophones. Elle raconte :

Au Québec, on parle français, mais on est dans un pays qui est majoritairement anglophone et les États-Unis qui sont nos voisins parlent également anglais. Donc, pour moi, c'est vraiment nécessaire [de s'adapter] si on veut avoir des lectures scientifiques, des documentaires (E1, Sonia, 196-203).

4.3.6 Fréquentation d'une classe d'EIALS

Plusieurs participants à cette recherche ont affirmé que la classe d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde (EIALS) a été le point de départ par rapport à leur utilisation de l'anglais. C'est ce qui les a incités à poursuivre le développement de leurs compétences en langue seconde et qui a fait naître leur intérêt pour les langues et la culture.

4.3.6.1 Volonté de poursuivre le développement de compétences en anglais langue seconde

Pour Sonia, poursuivre l'apprentissage de l'anglais est un défi qu'elle désire relever. Son expérience en classe d'EIALS lui a permis de développer la confiance en ses compétences et d'utiliser l'anglais. Selon elle,

c'est grâce à ses compétences en anglais qu'elle peut étudier en ergothérapie, un domaine d'études qui sollicite la connaissance de sa langue seconde. Après avoir fréquenté la classe d'EIALS, elle a continué de développer ses compétences en anglais en utilisant sa langue seconde. Cette utilisation lui demande parfois beaucoup d'efforts :

L'anglais intensif a été essentiel parce que dans la vie, j'ai bien de la misère avec les langues, que ce soit le français ou l'anglais. J'ai dû vraiment faire beaucoup d'efforts et je me rends compte que ça m'a vraiment aidée ... Je suis capable de me débrouiller toute seule pour étudier à la maison (Récit, Sonia, 84-91).

Quant à David, son passage dans une classe d'EIALS fut le point de départ pour un apprentissage plus approfondi de la langue anglaise et il a poursuivi cet apprentissage par la suite. Il dit :

C'est un apprentissage continu. C'[n'] est pas une étape dissociée, je considère l'anglais intensif comme le début un peu sérieux entre guillemets de mon apprentissage de l'anglais...Je pense que les lectures et les tests d'écriture devenaient de plus en plus complexes. Je veux dire qu'on commençait à sortir du *yes no toaster*. (E2, David, 244-257)

Cette expérience en EIALS lui a permis de s'inscrire aux cours d'anglais enrichis au secondaire et au cégep et d'utiliser sa langue seconde avec plus de facilité. Cette aisance l'incite à utiliser l'anglais dans le cadre de son travail d'été :

J'étais instructeur de voile et en même temps je faisais de la surveillance nautique, c'était en Ontario. Donc là, c'est sûr que tout le monde parlait en anglais... Avoir fait l'anglais intensif m'a beaucoup aidé parce que si j'[n'] avais pas fait d'anglais intensif [je n'aurais pas suivi] mes cours d'anglais avancés au cégep, peut-être que ça aurait été différent un peu. Je suis content de l'avoir fait pour ça [utiliser l'anglais dans le cadre de mon travail d'été] (Récit, David, 9-29).

Selon Jude, les années scolaires qui suivirent son expérience en classe d'EIALS furent plus faciles en ce qui concerne sa compréhension et, par conséquent, son utilisation de l'anglais :

Je pense qu'à partir de ma sixième année, ça confirmait que j'étais quand même à l'aise et bon en anglais. Par la suite, au secondaire, ça a toujours été quand même relativement facile de faire des cours. Au cégep c'était pareil. À l'université, ça me permet de faire des recherches en anglais ... (E2, Jude, 403-406).

Après son passage en classe d'EIALS, Émilie a continué de bénéficier de cours enrichis d'anglais langue seconde. Au secondaire, ses enseignants lui ont proposé des défis tels que des lectures complexes en anglais qui ont fait en sorte de nourrir son intérêt pour sa langue seconde. Selon la participante, la combinaison EIALS et cours enrichis d'anglais langue seconde au secondaire l'incitent à utiliser sa langue seconde. Elle en parle ainsi :

Après la sixième année anglais intensif, au secondaire, on lisait des livres complexes que je trouvais difficiles dans le temps. C'était quand même des gros livres et c'était la première fois que je lisais des romans en anglais. Je dirais que ça a permis d'assurer une continuité alors que si j'[n'] avais pas poursuivi avec un apprentissage de l'anglais aussi soutenu, peut-être que mon intérêt se serait perdu en cours de route ... Je dirais que le fait que j'avais trouvé l'anglais intensif agréable, ça a mis la table pour qu'après ça je m'intéresse, que je saisisse d'autres opportunités d'apprendre l'anglais. (E2, Émilie, 504-512)

Pour Mathis aussi, la classe d'EIALS l'a incité à poursuivre le développement de ses compétences en anglais langue seconde. Selon lui, c'est notamment à partir de cette expérience qu'il a pu développer des compétences lui permettant d'utiliser sa langue seconde presque quotidiennement. Il en parle ainsi: « Je pense que ça a eu un effet parce que dans mon cours, j'ai plus lu en anglais et ça m'a fait un peu aimer l'anglais. Je l'utilisais beaucoup plus et j'étais à l'aise de l'utiliser, donc je l'utilisais plus souvent et ça fait qu'aujourd'hui, je l'utilise couramment, quasiment à tous les jours » (E2, Mathis, 344-348). L'expérience d'EIALS d'Andréa a eu un apport significatif à son utilisation de la langue seconde en tant que jeune adulte. Elle semble considérer que cette expérience fut un tremplin pour aller plus loin. Elle parle de l'incitation de l'EIALS à utiliser l'anglais :

L'anglais intensif ... a probablement contribué à avoir une influence ... Les barrières ... ne sont plus là. Ça me permet certainement d'avoir une plus grande utilisation... Ça améliore ton niveau d'anglais... Comme tu fais plus d'activités en anglais, tu fais plus d'activités en anglais et ainsi de suite ... ça a été un point de départ ... pour pouvoir continuer à bâtir là-dessus (E2, Andréa, 277-299).

Selon Mélanie, l'EIALS lui a permis de se dépasser et d'acquérir plus de confiance en elle. Cette confiance l'incite à s'ouvrir aux autres et par conséquent à utiliser sa langue seconde. Elle explique son évolution et le caractère incitatif de la classe d'EIALS sur son utilisation de l'anglais :

Moi, j'ai vraiment aimé l'expérience [d'EIALS], je trouve que c'est autant un développement de soi-même ... j'étais une personne très introvertie... et de devoir parler dans une langue

avec laquelle on n'est pas nécessairement à l'aise ... ça aide à s'ouvrir aux gens, à être un peu plus à l'aise en public ... à force de parler c'est sûr qu'on se développe et je dirais que j'ai pris beaucoup de confiance en moi par rapport à ma langue seconde (E2, Mélanie, 254-270).

4.3.6.2 Intérêt marqué pour la langue et la culture des locuteurs

Selon Émilie, l'expérience d'élève dans une classe d'EIALS lui a fait en sorte qu'elle développe un intérêt pour l'apprentissage de l'anglais et éventuellement de l'espagnol. Cet intérêt pour les langues l'incite à les utiliser. Elle raconte :

Le fait de passer une demi-année à juste faire des activités d'anglais ... ça a vraiment développé mon intérêt pour l'apprentissage des langues parce que ça m'a permis de voir qu'en général, c'est accessible quand on s'y intéresse et qu'on prend le temps.... C'est sûr, c'est stimulant et c'est motivant de développer peu à peu ces habiletés-là (E2, Émilie, 469-483).

Pour sa part, Sonia croit que son expérience en EIALS lui a permis de s'ouvrir à différentes cultures. Elle s'intéresse aux cultures qui sont différentes de la sienne. Cet intérêt l'incite à utiliser sa langue seconde. Elle dit : « Je trouve que mon expérience ... m'a vraiment ouvert l'esprit et a fait en sorte que ... j'aime aller voir d'autres places, que ce soit New York, de voir d'autres cultures » (E2, Sonia, 496-499).

4.3.7 Synthèse des incitations

Dans le cadre de cette recherche, l'accessibilité à la langue anglaise, la nécessité d'utiliser l'anglais, leur intérêt pour la langue anglaise, les sollicitations de l'environnement social, leurs traits de personnalité ainsi que leur expérience d'élève en classe d'EIALS incitent les participants à utiliser leur langue seconde.

L'accessibilité à la langue anglaise en contexte de loisirs et d'études incite les participants à utiliser fréquemment leur langue seconde. Selon eux, la langue anglaise est très accessible sur les médias sociaux et les plateformes de diffusion. De plus, l'éventail de jeux vidéos, de livres et d'articles est plus large en anglais qu'en français. Dans le cadre de leurs études, les participants ont facilement accès à l'anglais lorsqu'ils cherchent des articles scientifiques susceptibles de leur procurer les informations recherchées.

Pour quelques participants, l'utilisation de la langue anglaise est une nécessité. Dans le cadre de leur travail, certains sont incités à utiliser leur langue seconde pour répondre aux besoins de leurs clients

anglophones ou pour effectuer du repérage d'information. Les participants sont aussi incités à utiliser l'anglais lorsqu'ils lisent dans le cadre de leurs études.

L'intérêt pour la langue anglaise est aussi une incitation à utiliser la langue anglaise. Les participants apprécient la musique, les téléseries et les films en anglais ainsi que la qualité des versions originales.

La présence de membres de leurs familles ou d'amis anglophones ainsi que certaines particularités régionales incitent les participants à utiliser leur langue seconde.

La sociabilité, la confiance en soi, la détermination, la débrouillardise, la curiosité et la capacité d'adaptation sont des caractéristiques de la personnalité des participants qui les incitent à utiliser leur langue seconde.

Enfin, le passage dans une classe d'EIALS constitue une incitation à l'utilisation de la langue seconde. Particulièrement, il a incité les participants à poursuivre le développement de leurs compétences en anglais et a contribué à l'émergence d'un intérêt pour la langue et la culture des locuteurs. Ces incitations sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4.3 Incitations à l'utilisation de l'anglais comme langue seconde dans des contextes variés

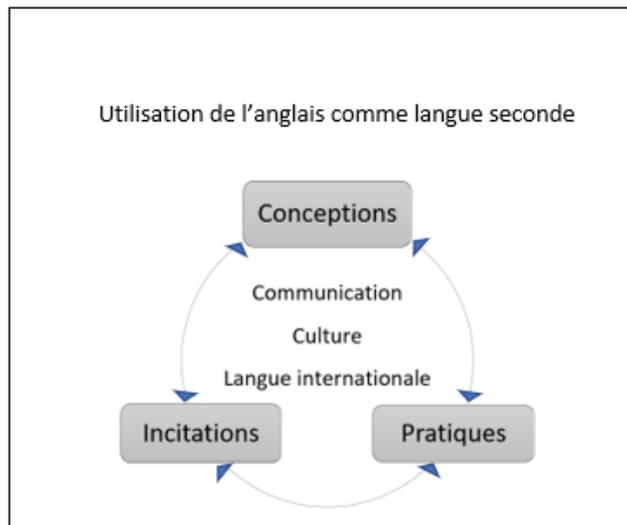
Incitations en contextes variés	
Incitations	Contextes
Accessibilité à la langue anglaise	<ul style="list-style-type: none"> • Loisirs • Études
Nécessité d'utilisation de la langue anglaise	<ul style="list-style-type: none"> • Travail • Études
Intérêt pour la langue anglaise	<ul style="list-style-type: none"> • Loisirs
Sollicitation de l'environnement social	<ul style="list-style-type: none"> • Famille • Amitié • Particularités régionales
Incitations sans contextes particuliers	
Traits de personnalité <ul style="list-style-type: none"> • Sociabilité • Confiance en soi • Détermination • Débrouillardise • Curiosité • Capacité d'adaptation 	
Fréquentation d'une classe d'EIALS <ul style="list-style-type: none"> • Volonté de poursuivre le développement de compétences en anglais langue seconde • Intérêt marqué pour la langue et la culture des locuteurs 	

4.4 Relations entre les conceptions, les pratiques et les incitations

Après la présentation de l'analyse des données relatives aux conceptions et aux pratiques des participants ainsi qu'aux incitations à utiliser la langue seconde, nous établissons des liens entre les résultats obtenus. Comme nous l'avons mentionné dans le deuxième chapitre de cette thèse, les conceptions, les pratiques et les incitations à agir peuvent s'influencer. Dans le cadre de cette recherche, il n'est pas possible d'affirmer avec certitude l'existence inconditionnelle de ces influences réciproques. Toutefois, nous avons observé que les propos des participants en ce qui concerne leurs conceptions, leurs pratiques et leurs

incitations peuvent être mis en relation. Nous avons constaté qu'ils gravitent en interrelation autour de la communication, la culture et le caractère international de la langue anglaise. La figure 4.1 illustre ce constat.

Figure 4.1 Relations entre les conceptions, les pratiques et les incitations au regard de l'utilisation de l'anglais comme langue seconde



4.4.1 Communication

Les conceptions, les pratiques et les incitations gravitent, notamment, autour de la communication. En effet, des participants qui conçoivent l'utilisation d'une langue seconde en lien avec la communication déclarent avoir des pratiques d'utilisation en rapport avec celle-ci et être incités à utiliser leur langue seconde pour communiquer. Voici quelques exemples.

La conception de Mathis quant à l'utilisation d'une langue seconde est associée à la communication orale. Pour lui, utiliser une langue seconde, c'est « parler avec plus de gens » (E1, Mathis, 131-132). Sa conception correspond à ses pratiques d'utilisation de l'anglais liées à la communication dans son environnement social et familial. Effectivement, Mathis communique dans sa langue seconde avec un membre de sa famille. Cette pratique d'utilisation est incitée, notamment, par son désir d'entrer en communication avec cette personne. Il en parle ainsi : « L'amoureux de ma tante, il vient des États-Unis. Avec lui, c'est sûr que je parle en anglais parce que son français est assez de base et tous les mots compliqués, il ne les comprend pas » (E1, Mathis, 100-102).

Pour sa part, Émilie associe aussi l'utilisation d'une langue seconde à la communication. Elle dit : « utiliser une langue seconde, pour moi, c'est mettre en pratique tous mes acquis... pour être en mesure de communiquer » (E1, Émilie, 285-287). Sa conception se reflète dans ses relations d'amitié. Lorsqu'Émilie côtoie ses amis anglophones, elle veut communiquer dans sa langue seconde avec eux. Elle raconte : « J'ai des amis de Montréal qui ... sont anglophones... Donc, quand je suis avec eux... c'est plus facile de s'exprimer... en anglais » (E1, Émilie, 61-65).

Pour Théo, l'utilisation de sa langue seconde au travail correspond à la conception qu'il a d'une langue seconde, car pour lui, utiliser une langue seconde c'est « communiquer avec les autres » (E1, Théo, 193). La communication est au cœur de ses pratiques d'utilisation de la langue seconde en contexte de travail. Ses pratiques sont sollicitées par son désir de communiquer avec des clients anglophones. Il affirme :

Je parle juste anglais au travail quand j'ai des clients anglais... je *scanne* les items et je dois leur parler en anglais, leur demander s'ils ont la carte de fidélité, leur dire le prix, leur poser des questions ... ça peut m'arriver que je doive expliquer les jeux de société en anglais. (E1, Théo, 21-25)

4.4.2 Culture

Des éléments d'ordre culturel permettent aussi de tisser des liens entre les conceptions, les pratiques et les incitations. Par exemple, David, Sonia et Mathis conçoivent l'utilisation d'une langue seconde comme étant une intégration dans une culture différente de la leur. Nous observons que cette conception est liée à leurs pratiques d'utilisation de l'anglais et leurs incitations à utiliser leur langue seconde.

David s'exprime au sujet de sa conception de l'utilisation d'une langue seconde : « Utiliser une autre langue, c'est se mettre dans une autre culture... on s'imprègne dans une autre culture... quand tu l'utilises, c'est parce que tu utilises cette culture-là aussi » (E1, David, 212-216). Nous pouvons associer sa conception à ses pratiques d'utilisation en contexte de loisirs et ce qui l'incite à adopter ces pratiques. Par exemple, David regarde des films dans la langue d'origine. Selon lui, les traductions, qui sont rarement fidèles à l'œuvre originale, l'empêchent d'apprécier certains aspects de la culture véhiculée par les concepteurs du film. Il déclare : « Les films en anglais sont plus représentatifs de l'œuvre originale ... de l'immersion dans le film, de ce que le réalisateur voulait exprimer » (E2, David, 30-39). Pour David, l'immersion dans le film signifie donc un rapprochement avec la culture véhiculée par l'œuvre et c'est ce qui l'incite à utiliser sa langue seconde.

Pour Sonia, utiliser une langue seconde signifie « découvrir d'autres cultures » (E1, Sonia, 182). Ses pratiques d'utilisation de l'anglais en contexte de loisir sont aussi associées à la culture. De plus, la volonté de découvrir d'autres cultures l'incite à utiliser sa langue seconde. Elle dit, en lien avec le visionnement de téléseries et de films anglophones :

C'est quand même plaisant de pouvoir nous ouvrir sur d'autres cultures que ce soit des séries américaines sur Netflix, que ce soit d'autres pays, que juste de rester dans des séries québécoises. Ça m'a vraiment permis de m'ouvrir sur les horizons d'autres cultures. (Récit, Sonia, 117-120)

Mathis conçoit l'utilisation d'une langue seconde comme un accès à une autre culture que la sienne. Il dit que l'utilisation d'une langue seconde lui permet de: « regarder des films qui [ne] sont pas faits dans ta langue maternelle ... des livres, qui [ne] sont pas traduits [en français] » (E1, Mathis, 215-216). Ses pratiques d'utilisation de l'anglais et l'incitation à utiliser sa langue seconde sont reliées à sa conception. Selon lui, lorsqu'il regarde certaines séries télévisées en version originale, il accède plus facilement à la culture véhiculée par le scénario et les personnages. Dans ce cas, l'incitation est le désir d'avoir accès à la culture véhiculée. Il donne l'exemple suivant :

Dans l'émission américaine *Friends*, il y a plus de références aux États-Unis, peut-être un peu plus que dans la traduction et ça me permet de me référer à des événements historiques ou des trucs culturels ... En français, ils traduisent moins bien et ça ne permet pas d'aller chercher ces trucs-là [références culturelles aux États-Unis]. (Récit, Mathis, 31-36)

4.4.3 Caractère international de la langue anglaise

La conception de l'anglais comme étant une langue internationale se reflète également dans les pratiques et les incitations. Ainsi, nous observons des pratiques et des incitations à l'utilisation de l'anglais reliées à leur conception, qui peut référer à la *lingua franca*.

Pour Marjorie, utiliser l'anglais signifie « parler une langue universelle » (E1, Marjorie, 194). Elle affirme que ses pratiques d'utilisation en lien avec son environnement social sont incitées par le fait que l'anglais soit la *lingua franca*. Ses interactions avec sa voisine illustrent une pratique et une incitation à utiliser l'anglais, soit la volonté d'aider, peu importe la langue maternelle de la personne qui en a besoin. Elle dit : « Ma voisine est Allemande... C'est l'anglais que je dois utiliser pour pouvoir communiquer avec elle ...

C'était surtout la vie quotidienne, comment ça va puis si elle a besoin de quelque chose ou des choses comme ça » (E2, Marjorie, 88-100).

Sandrine, qui conçoit la langue anglaise comme étant « la langue qui est utilisée principalement partout ailleurs [qu'au Québec] » (E1, Sandrine, 157), a voyagé dans l'Ouest canadien. Elle raconte son expérience, ce qui permet de tisser des liens entre sa conception de la langue anglaise, ses pratiques d'utilisation de l'anglais et les incitations à utiliser une langue internationale. Dans ce contexte de voyage, son environnement social et sa sociabilité l'ont incitée à utiliser l'anglais pour communiquer :

J'étais [en cohabitation] avec des gens de l'international ... l'anglais c'était aussi leur langue seconde. C'était la langue qu'on avait en commun pour communiquer. Par exemple, j'étais dans une chambre avec une Espagnole... ensemble, on communiquait en anglais. On avait comme pas vraiment le choix parce qu'elle [ne] parlait pas français pis je [ne] parlais pas espagnol!... Il y avait aussi une Japonaise qui était là ... je communiquais avec elles dans une langue qu'on a en commun qui est l'anglais. (Récit, Sandrine, 38-51)

Pour Jude, l'anglais est la « langue seconde ... internationale qui passe partout ... c'est probablement la langue que les gens vont utiliser pour communiquer entre eux » (E1, Jude, 251-255). Il a vécu une expérience semblable à celle de Sandrine lors de ses voyages en Amérique Centrale, en Europe et en Asie. Avec les autres voyageurs, l'anglais était la langue la plus fréquemment utilisée. Sa conception de l'anglais et ses pratiques d'utilisation de la langue seconde, incitées par le fait que l'anglais est la *lingua franca*, sont démontrées dans l'extrait suivant :

En Amérique Centrale, c'était [l'anglais] la langue de communication touristique parce que je [ne] parle pas bien espagnol ... C'était [l'anglais] la langue de voyage en général. Sinon, en Europe ça dépendait du pays... en Asie, comme je [ne] parle pas les langues asiatiques, j'[n'] avais pas le choix [de parler anglais]. (E1, Jude, 88-92)

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce cinquième chapitre présente l'interprétation des résultats qui ont émergé de l'analyse des données collectées. Cette recherche, rappelons-le, vise à connaître et comprendre l'utilisation de la langue seconde de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'enseignement intensif de l'anglais au troisième cycle du primaire. Dans cette perspective, nous abordons, dans les pages subséquentes, les résultats sous les angles suivants : la concordance entre la prévalence de la communication et l'objectif principal de l'EIALS; l'EIALS comme point de départ pour l'adoption de pratiques d'utilisation de l'anglais langue seconde et le développement de compétences relatives à l'utilisation de la langue seconde; les liens entre les incitations à l'utilisation de l'anglais langue seconde et la volonté de communiquer; la nécessité de communiquer et le rapport entre l'accessibilité de l'anglais et les technologies.

5.1 Concordance entre la prévalence de la communication et l'objectif principal de l'EIALS

Comme nous l'avons constaté dans le chapitre précédent, la communication se trouve au cœur des conceptions, des pratiques et des incitations reliées à l'utilisation de l'anglais langue seconde. Cette prévalence de la communication peut être expliquée, entre autres, par le fait que tous les participants à notre recherche ont été exposés au dispositif d'EIALS dont la visée principale est la communication avec aisance dans des situations de la vie de tous les jours (MELS, 2013). Dans un contexte où l'approche communicative est valorisée (MELS, 2009) et a pour but le réinvestissement des apprentissages en langue seconde à long terme (Larsen-Freeman, 2013; Lightbown, 2008), il est possible que cette visée ait incité les enseignants responsables de groupes d'EIALS à stimuler le développement des compétences communicatives de leurs élèves. En effet, des participants à notre recherche ont affirmé que l'EIALS leur a offert plusieurs occasions de communication orale. Les nombreuses possibilités d'échanges verbaux avec l'enseignant et leurs pairs leur auraient permis de développer leurs compétences en anglais. Ce constat des participants rejoint l'idée de White et Turner (2005) indiquant que les élèves qui fréquentent une classe d'EIALS peuvent communiquer oralement en anglais avec aisance. En effet, les résultats de ces chercheuses révèlent que les élèves d'EIALS développent davantage leurs compétences en expression orale que les élèves inscrits au programme régulier d'anglais langue seconde du troisième cycle du primaire.

Nos résultats corroborent ceux de Spada (2014) qui traitent de l'approche communicative et du rôle de l'interaction quant à l'apprentissage de la communication en langue seconde. Il est possible de faire un rapprochement entre ses propos et l'expérience des participants à notre recherche lorsqu'ils étaient en classe d'EIALS. L'approche communicative, favorisée en contexte d'EIALS (MELS, 2009), serait propice aux activités de groupes au cours desquelles les élèves doivent négocier pour se comprendre mutuellement. C'est à travers ce processus de négociation par lequel ils discutent, se questionnent, répondent et se relancent que les élèves apprennent à communiquer dans leur langue seconde (Spada, 2014). Il est probable qu'à l'âge adulte, nos participants réinvestissent et transforment, dans un contexte différent, des connaissances et des compétences acquises antérieurement (MEQ, 2004) par l'approche communicative au moment où ils fréquentaient la classe d'EIALS. C'est possiblement le cas de Sandrine qui écrit des courriels dans sa langue seconde, de Théo qui lit des instructions de jeux de société en anglais ou de Mélanie qui s'informe en regardant des vidéos en anglais sur YouTube.

Également, les occasions d'interactions orales en classe d'EIALS favoriseraient la confiance en soi et, par conséquent, l'aisance à communiquer. Par exemple, Mélanie, qui est de nature timide, dit ne pas être portée vers les interactions orales. Son expérience en classe d'EIALS lui a permis non seulement de développer ses compétences en communication orale, mais aussi de gagner de la confiance en ses aptitudes linguistiques et, ainsi, de surmonter sa timidité et de s'exprimer avec plus de facilité en anglais. Il semble approprié de faire des rapprochements entre l'apprentissage intensif du français langue seconde et de l'anglais langue seconde puisque nos résultats corroborent ceux de Peters *et al.* (2004) qui se sont intéressées aux attitudes des élèves fréquentant une classe d'enseignement intensif du français. Les auteures rapportent que des élèves des groupes de français intensif démontrent une confiance en eux-mêmes lorsqu'ils utilisent le français en salle de classe, mais aussi à l'extérieur, dans des situations de la vie courante. Certains de nos résultats correspondent aussi aux déclarations de SPEAQ (2012) selon lesquelles les élèves issus de l'EIALS sont confiants en leur capacité à s'exprimer en anglais. De ce fait, ils sont enclins à communiquer dans leur langue seconde, rejoignant ainsi la visée du programme d'EIALS. Pour les participants à notre recherche, des élèves de classes d'EIALS devenus adultes, la communication représente l'élément clé de l'utilisation de leur langue seconde.

5.2 EIALS comme point de départ pour l'adoption de pratiques d'utilisation de l'anglais langue seconde et le développement de compétences langagières

Plusieurs participants à notre recherche identifient leur expérience en classe d'EIALS comme étant un point de départ pour le développement de leurs compétences en anglais langue seconde. De plus, certains signalent avoir conservé, à l'âge adulte, des habitudes d'utilisation de leur langue seconde qu'ils avaient commencé à adopter en contexte d'EIALS. Comme le suggère SPEAQ (2012), il semble que les compétences développées en contexte d'EIALS permettent aux élèves de tirer profit des occasions d'utilisation de la langue anglaise qu'ils auront, par la suite, tant à l'école qu'à l'extérieur du cadre scolaire. Lightbown et Spada (1991) abondent dans ce sens. Selon elles, les élèves ayant fréquenté une classe d'EIALS sont enclins à l'utilisation de l'anglais à l'extérieur de l'école. Nos résultats corroborent les affirmations de SPEAQ (2012) et de Lightbown et Spada (1991). En effet, nous pouvons établir des ressemblances entre les pratiques actuelles d'utilisation de la langue seconde de nos participants et celles qu'ils ont expérimentées alors qu'ils fréquentaient une classe d'EIALS. Ainsi, ils ont pris l'habitude d'interagir, de regarder des vidéos et des films ou de lire en anglais, des activités qui s'intègrent au dispositif d'EIALS.

Les propos des participants laissent aussi entendre que l'intensité et la fréquence d'exposition à la langue anglaise, que favorise le dispositif d'EIALS, ont eu un effet sur leur engagement à poursuivre le développement de leurs compétences en langue seconde. C'est le cas de Sonia qui affirme que son expérience en EIALS « l'a vraiment aidée » à développer ses compétences en anglais de sorte que maintenant elle se sent « capable de se débrouiller toute seule pour étudier à la maison » (Récit, Sonia, 84-91).

Des participants qui lisent souvent en anglais indiquent que l'EIALS a servi de base au développement de leurs compétences en compréhension écrite. Lorsqu'ils fréquentaient la classe d'EIALS, ils ont pu se familiariser avec la lecture en anglais et, par conséquent, comme le révèlent Lightbown et Spada (1989), apprendre à lire des textes dans leur langue seconde. Par la suite, leurs compétences en lecture ont continué de se développer, entre autres, soulignent-ils, dans le cadre de l'enseignement reçu dans les cours d'anglais langue seconde au secondaire et au cégep, notamment les cours enrichis. Ces résultats rejoignent ceux de Dussault (1997) voulant que les élèves issus de l'EIALS qui bénéficient de cours enrichis d'anglais langue seconde après leur parcours scolaire primaire développent davantage leurs compétences en anglais langue seconde que ceux issus de l'EIALS qui ont été inscrits aux cours réguliers d'anglais langue

seconde à l'école secondaire. C'est le cas pour Émilie qui déclare que son expérience en EIALS fut un point de départ pour le développement de ses compétences en lecture et que ses cours enrichis d'anglais langue seconde au secondaire et au cégep lui ont permis de poursuivre ce développement. Dans le cadre de ses études universitaires, elle est capable de lire des textes complexes en anglais, de manière autonome. David abonde dans le même sens : « Avoir fait l'anglais intensif m'a beaucoup aidé parce que si je n'avais pas fait d'anglais intensif [je n'aurais pas suivi] mes cours d'anglais avancés au cégep. Peut-être que ça aurait été différent un peu. » (Récit, David, 27-29).

Toutefois, l'expérience de Jude vient nuancer les résultats de la recherche de Dussault (1997). N'ayant pas eu l'occasion de s'inscrire aux cours enrichis d'anglais langue seconde au secondaire et au cégep, le jeune homme se dit pourtant capable de lire des textes complexes dans le cadre de ses cours universitaires et de communiquer aisément à l'oral et à l'écrit dans sa langue seconde. Il semble qu'à l'âge adulte des participants ayant fréquenté une classe d'EIALS peuvent maintenir leurs pratiques d'utilisation de la langue seconde qu'ils aient suivi, ou non, des cours enrichis d'anglais au secondaire et au cégep. Ainsi, il s'avère hasardeux d'avancer que l'adoption de pratiques d'utilisation de la langue seconde et le développement de compétences par de jeunes adultes ayant fréquenté une classe d'EIALS dépendent des cours d'anglais enrichis suivis au secondaire et au cégep.

Également, il est impossible d'isoler l'EIALS des autres facteurs qui ont une incidence sur l'utilisation d'une langue seconde. Par conséquent, nous ne pouvons déterminer le poids du dispositif d'EIALS et celui des autres incitations au regard du développement des compétences en anglais. D'ailleurs, notre projet visait, notamment, l'identification et la compréhension des incitations à utiliser l'anglais langue seconde et non la comparaison ou la hiérarchisation de celles-ci. Certes, l'EIALS et les cours enrichis d'anglais au secondaire et au cégep peuvent contribuer au développement des compétences en anglais, mais il faut aussi prendre en considération les autres facteurs qui le soutiennent. D'ailleurs, Jude nous fait part de sa réflexion à ce sujet :

Je pense qu'à partir de ma sixième année, ça confirmait que j'étais quand même à l'aise et bon en anglais. ... Mais c'est *tough* de dire que c'est grâce au programme parce qu'y'a tellement d'autres facteurs qui font en sorte que mon anglais s'est amélioré, que c'était comme un ensemble. C'est grâce au programme, mais dans quelle proportion ? Je ne sais pas. (E2, Jude, 403-410)

Les propos de Jude nous amènent à constater que la somme des facteurs reliés à l'utilisation de la langue seconde par les participants peut contribuer au développement de leurs compétences. Il est donc essentiel

de tenir compte des contextes variés dans lesquels prend place l'utilisation de la langue seconde. À cet égard, notre constat rejoint l'idée émise par MacIntyre et *al.* (2011) voulant que l'utilisation d'une langue seconde soit influencée, notamment, par le contexte dans lequel l'individu évolue.

5.3 Liens entre les incitations à l'utilisation de l'anglais langue seconde et la volonté de communiquer

Comme nous l'avons mentionné antérieurement dans le cadre conceptuel, il arrive que l'utilisation de l'anglais soit incitée par la volonté de communiquer. Parmi les incitations à l'utilisation de la langue seconde ayant émergé dans le cadre de notre analyse des données collectées, certaines peuvent y être reliées. C'est le cas pour les traits de personnalité et l'environnement social.

5.3.1 Liens entre les traits de personnalité et la volonté de communiquer

Les résultats de notre recherche montrent que la confiance en soi, la sociabilité, la détermination, la débrouillardise, la curiosité et la capacité d'adaptation incitent à l'utilisation de la langue seconde. Les résultats de notre recherche montrent que des traits de personnalité incitent à l'utilisation de la langue seconde. Parmi eux, nous retrouvons la confiance en soi et de la sociabilité. En effet, des participants signalent que leur confiance en eux les incite à interagir en anglais. Par exemple, lorsque Jude se retrouve dans une situation où il communique en anglais, il parle avec assurance et ne craint pas de commettre des erreurs linguistiques. Lorsqu'elle est en voyage, Marjorie se réjouit de pouvoir communiquer en anglais sans avoir besoin du soutien d'une tierce personne. Elle a confiance en elle et en ses capacités de communication. Pour leur part, les participants qui se décrivent comme étant sociables se disent portés à entrer en communication, dans divers contextes, notamment dans le but d'aider autrui ou de tenir une conversation avec leurs interlocuteurs.

Il est possible de faire le rapprochement entre ces incitations à la communication, la confiance en soi et la sociabilité, et la volonté de communiquer dans une langue seconde. Les résultats de la recherche de MacIntyre (2007), qui stipulent que la volonté de communiquer est favorisée par la confiance en soi, s'apparentent aux nôtres. En effet, les résultats de sa recherche auprès d'étudiants francophones et anglophones de l'Université d'Ottawa montrent que les individus confiants en eux-mêmes manifesteraient une volonté de communiquer dans leur langue seconde dans des contextes variés, notamment lorsqu'ils désirent rendre service à autrui. Inversement, les situations dans lesquelles ils se sentent analysés et critiqués par leurs interlocuteurs auraient un effet négatif sur leur confiance en soi, et par conséquent, ils seraient moins enclins à vouloir communiquer dans de telles situations.

La sociabilité en tant qu'incitation à l'utilisation de la langue seconde peut aussi être mise en relation avec la volonté de communiquer dans une langue seconde. Dans le cadre de leur recherche visant à identifier des traits de personnalité qui influencent positivement la volonté de communiquer, MacIntyre et *al.* (1996) associent la sociabilité à un trait de personnalité connexe, l'extraversion. Selon ces auteurs, les individus extravertis communiquent plus aisément dans leur langue seconde. Nos résultats appuient les leurs puisque quatre participants affirment que leur sociabilité les incite à entrer en contact avec autrui et, par conséquent, à communiquer en anglais.

5.3.2 Liens entre l'environnement social et la volonté de communiquer

En plus de certains traits de personnalité, des éléments d'ordre situationnel, ayant émergé dans le cadre de cette recherche, incitent à l'utilisation de la langue anglaise. Elles peuvent être mises en lien avec la volonté de communiquer. C'est le cas, notamment, des résultats de notre analyse de données relatifs à l'environnement social. Lorsque des interactions au sein de l'environnement social ont lieu en anglais, celui-ci devient, pour les participants, une incitation à l'utilisation de la langue seconde et aux pratiques de communication en anglais.

Certains participants à notre recherche se disent incités à utiliser leur langue seconde pour établir ou nouer des liens avec des amis. Par exemple, Sandrine et Émilie soulignent qu'il leur arrive d'utiliser l'anglais lorsqu'elles sont en compagnie de leur groupe d'amis anglophones. À cet égard, nos résultats corroborent ceux de Doucerain (2019), Hendrickson *et al.* (2011) et Muñoz (2008) qui considèrent que l'amitié est sous-jacente à la volonté de communiquer dans une langue seconde.

L'environnement social comprend aussi les membres de la famille. Notamment, Sonia et Émilie signalent que la présence de leurs cousins anglophones peut les inciter à utiliser leur langue seconde pour interagir avec eux. Nos résultats peuvent s'apparenter à ceux de MacIntyre et Gardner (1994) selon qui un environnement social sécuritaire conduirait les individus à vouloir communiquer. Selon ces auteurs, il s'agit d'un environnement favorisant l'expérimentation de pratiques d'utilisation en langue seconde sans avoir à en subir des conséquences négatives, par exemple, la peur d'être jugé pour son manque de compétences. Il est possible qu'en présence de leurs cousins, nos participantes se sentent en confiance et par conséquent, plus enclines à communiquer en anglais.

Kang (2004), en se basant sur MacIntyre et al. (1998), fait valoir que l'enthousiasme peut être relié à la volonté de communiquer en langue seconde. Selon son étude, menée aux États-Unis auprès d'étudiants étrangers, l'enthousiasme agirait sur la volonté de communiquer des individus. L'enthousiasme serait favorisé chez ces étudiants principalement lorsque le contenu des discussions les intéresse et que les interlocuteurs les aident à améliorer leurs compétences en langue seconde. Malgré le fait que l'enthousiasme ne se soit pas révélé de manière spécifique comme étant une incitation à l'utilisation de l'anglais chez nos participants, plusieurs d'entre eux ont exprimé leur plaisir à utiliser leur langue seconde notamment en contexte de loisir et de voyage. Nous croyons que le plaisir puisse se rapprocher de l'enthousiasme. C'est le cas de Jude qui dit se réjouir lorsqu'il rencontre de nouvelles personnes avec qui il peut interagir en anglais lors de ses nombreux voyages et de Marjorie qui rapporte utiliser l'anglais « pour le plaisir ».

5.4 Nécessité de communiquer

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, il arrive que l'utilisation de la langue seconde des participants à notre recherche soit incitée par une nécessité d'interagir en anglais dans le cadre de leur travail ou de leurs études. À certaines occasions, ils sont possiblement contraints d'utiliser leur langue seconde. Comme le dit Sandrine : « Dans le cadre du travail, quand le client te parle en anglais, t'as pas vraiment le choix de t'adapter » (E2, Sandrine, 327-328). Ces propos émis par la participante nous permettent de croire qu'elle utilise sa langue seconde au travail de manière contingente, lorsque l'occasion se présente. Il est probable que Mathis, entouré de plusieurs joueurs de hockey anglophones, ressente une certaine obligation à communiquer dans sa langue seconde. La volonté de communiquer peut parfois cacher une nécessité de communiquer. C'est aussi le cas pour d'autres jeunes adultes ayant participé à notre recherche. Bien qu'à certaines occasions ils font montre d'une liberté de communiquer dans leur langue seconde, il arrive que dans d'autres circonstances, ils y soient fortement incités. En voyage, même s'ils le font avec plaisir, Marjorie et Jude doivent interagir en anglais avec les gens qu'ils rencontrent sans quoi ils ne pourront pas satisfaire leur besoin d'aller à la rencontre des autres et de se renseigner sur leur culture.

À certaines occasions, la responsabilité agit sur la volonté de communiquer. Rappelons que, selon Kang (2004), il s'agit de l'obligation de transmettre, comprendre ou clarifier un message dans la langue seconde. Souvent, lorsque nos participants utilisent l'anglais au travail, c'est par obligation. Dans le cadre de son travail d'avocate, Sandrine est obligée de communiquer dans sa langue seconde avec ses clients

anglophones. Il en va de même pour Jude qui interagit en anglais avec un usager dans le cadre de son travail à Suicide action et pour Émilie qui vient en aide à un patient anglophone en utilisant sa langue seconde. Ces participants prennent la responsabilité de comprendre ou de se faire comprendre dans leur langue seconde.

Nos résultats appuient également ceux de MacIntyre *et al.* (1998) affirmant que le besoin d'affiliation à un groupe qui utilise la langue seconde soutient la volonté de communiquer en langue seconde. Selon ces auteurs, le désir qu'a un individu de faire partie d'un groupe l'incite à vouloir communiquer dans la langue utilisée par ses membres. Par exemple, Mathis communique en anglais lorsqu'il est en présence de son équipe de hockey au sein de laquelle il y a plusieurs joueurs anglophones. Il est possible de faire un rapprochement entre nos résultats et ceux de MacIntyre (2007) qui rapporte les propos de jeunes Ontariens anglophones, dont l'environnement social est principalement anglophone, indiquant qu'ils ont une certaine retenue par rapport à la communication en français. Il semble que ces jeunes interagissent dans leur langue seconde seulement s'ils n'ont pas d'autres choix.

5.5 Rapport entre l'accessibilité de l'anglais et les technologies

Il y a près de 30 ans, Lightbown et Spada (1994) constataient que les jeunes Québécois francophones n'avaient que très peu de contact avec la langue anglaise à l'extérieur des cours d'anglais langue seconde, et ce, même si des chaînes de télévision anglophones étaient disponibles partout au Québec. Selon les auteures, la plupart des jeunes Québécois optaient pour les chaînes de télévision francophones, car ils préféraient regarder les émissions et les films traduits en français. À cette époque, les Québécois étaient déjà exposés à la culture américaine, mais dans une moindre mesure qu'aujourd'hui. De nos jours, la technologie et les ressources numériques facilitent le contact avec l'anglais en dehors des cours d'anglais langue seconde. La plupart des sites ou plateformes de diffusion offrent du contenu en anglais et parfois, il s'agit de la seule langue dans laquelle le contenu est offert.

La collecte de données de cette recherche a été menée à l'hiver 2021 auprès de participants âgés de 18 à 27 ans. Ces jeunes adultes, nés autour des années 2000, font partie de la génération Z, souvent appelés les milléniaux ou les millénariaux (Lewi, 2018). Il s'agit de la première génération qui a grandi avec les innovations technologiques en continu et qui s'en sert souvent lors de ses activités de communication et de recherche (Dejoux et Wechtler, 2011). Selon ces jeunes adultes, internet, les médias sociaux, les plateformes de diffusion et les jeux vidéos auxquels ils ont accès depuis leur naissance rendent plusieurs

informations et activités accessibles en anglais et incitent à l'utilisation de l'anglais langue seconde. Conséquemment, il est possible que l'utilisation de la langue anglaise de ces jeunes adultes, nés à l'ère du numérique, ait été influencée par cette réalité. Selon Statistique Canada (2021), le taux de bilinguisme des jeunes Québécois âgés de 15 à 24 ans serait le plus élevé de la province avec 64,4% alors que 46,4% de l'ensemble des Québécois se déclarent bilingues.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons recueilli des données auprès de participants de dix régions administratives différentes. À ce moment, nous croyions que l'utilisation de la langue seconde pourrait varier d'une région à l'autre. Toutefois, force est de constater que les conceptions et les pratiques d'utilisation d'une langue seconde ainsi que les incitations à utiliser l'anglais sont semblables chez les participants, indépendamment de la région dans laquelle ils habitent. Il semble que les technologies qui sont accessibles dans toutes les régions du Québec influenceraient davantage l'utilisation de l'anglais que les particularités régionales.

Aussi, en raison des technologies, les échanges en anglais et l'accès aux publications anglaises dépassent les frontières du Québec. Par exemple, Mathis interagit régulièrement, par le biais de jeux vidéos en ligne, avec des citoyens provenant « des quatre coins du monde » et Marjorie se divertit en regardant des vidéos de coiffure et de mode qui s'adressent à un public international. C'est aussi le cas des participants étudiants universitaires qui lisent des textes en anglais, écrits pour la communauté internationale dans leur domaine respectif. À l'instar d'autres chercheurs, nous croyons possible que les individus qui interagissent régulièrement par le biais de ressources numériques telles que les jeux vidéos (Reinders et Wattana, 2015; 2014) ou les cours en ligne (Lee et Chen Hsieh, 2019) deviennent plus confiants en leurs capacités linguistiques et profitent des occasions de développer leurs compétences en langue seconde.

Nos résultats, selon lesquels l'accessibilité à la langue anglaise au moyen des nouvelles technologies incite à l'utilisation de la langue seconde, corroborent aussi ceux de Kormos et al. (2011) qui précisent que les adolescents et les jeunes adultes adoptent une posture internationale. Ils se considèrent comme faisant partie d'une communauté internationale interagissant dans un environnement numérique sans frontière.

En résumé, l'interprétation des résultats qui ont émergé de l'analyse des données collectées au regard des conceptions, des pratiques et des incitations relatives à l'utilisation d'une langue seconde révèle qu'il existe une concordance entre la prévalence de la communication et l'objectif principal de l'EIALS. L'approche communicative valorisée en classe d'ALS (MELS, 2009) semble soutenir le réinvestissement des

apprentissages en langue seconde à long terme (Larsen-Freeman, 2013; Lightbown, 2008). Les enseignants qui favorisent cette approche peuvent encourager leurs élèves à communiquer à l'extérieur de la classe et à réinvestir leurs compétences langagières à court, moyen et long terme. De plus, l'interprétation des résultats de notre recherche démontre que l'EIALS peut s'avérer un point de départ pour le développement de compétences langagières et l'adoption de pratiques d'utilisation de l'anglais langue seconde. En choisissant des activités pédagogiques se rapprochant de situations de la vie réelle, les enseignants peuvent encourager leurs élèves à réinvestir leurs apprentissages à l'extérieur de la classe. En adoptant des habitudes, ces élèves peuvent continuer d'utiliser leur langue seconde au-delà de la classe d'EIALS, lorsqu'ils deviennent de jeunes adultes. Également, en explorant les incitations à l'utilisation de l'anglais langue seconde, nous avons fait des liens avec la volonté de communiquer. Notamment, cette volonté de communiquer peut être incitée par certains traits de personnalité, mais aussi par l'environnement social. Les enseignants conscients de l'impact de celui-ci sur la volonté de communiquer peuvent créer une communauté d'apprentissage au sein de laquelle les élèves se sentiront à l'aise d'interagir avec leurs pairs. La confiance en eux qu'ils développeront dans cet environnement sécuritaire les encouragera possiblement à réinvestir leurs compétences dans la vie de tous les jours. Ce réinvestissement pourra se réaliser, notamment, dans le cadre de leurs loisirs ou en voyage. La nécessité de communiquer peut aussi être prise en compte par les enseignants qui désirent sensibiliser leurs élèves aux situations futures lors desquelles ils pourraient être obligés d'utiliser leur langue seconde. Notre interprétation des résultats indique aussi que la langue anglaise est accessible par les technologies. L'utilisation de l'anglais est facilitée par internet, les plateformes de diffusion et les réseaux sociaux. Les technologies peuvent aisément être exploitées en classe et à la maison afin de poursuivre le développement des compétences langagières.

CONCLUSION

En guise de conclusion de cette thèse, nous rappelons les objectifs de notre recherche et la manière dont elle a été réalisée. Par la suite, nous reprenons les résultats saillants et nous présentons l'apport de cette recherche, d'un point de vue scientifique et social. Nous terminons par ses limites ainsi que des perspectives de recherche et des pistes d'action.

Rappel des objectifs et résultats saillants

Sachant que l'objectif principal de l'EIALS est l'utilisation avec aisance de la langue seconde en dehors du contexte d'apprentissage de l'anglais et que, par ailleurs, le réinvestissement à long terme des apprentissages est complexe, nous nous sommes intéressée, dans le cadre de cette recherche, à l'utilisation de la langue seconde chez de jeunes adultes ayant fréquenté une classe d'EIALS. À cet égard, il nous est apparu nécessaire d'examiner leurs conceptions, leurs pratiques et les incitations relatives à l'utilisation de la langue seconde.

Afin d'y parvenir, nous avons adopté un positionnement scientifique constructiviste et interprétativiste visant la construction de connaissances quant à l'utilisation de la langue seconde ainsi que la compréhension de cette réalité. Notre recherche qualitative, compréhensive et exploratoire a été menée avec la participation de dix jeunes adultes âgés de 18 à 27 ans provenant d'autant de régions québécoises et ayant différents champs d'activités. Les données ont été collectées au moyen de deux entretiens individuels semi-dirigés et d'un récit de pratique, raconté oralement et portant sur une expérience d'utilisation de l'anglais langue seconde. Par la suite, elles ont été analysées selon une logique inductive délibératoire.

Cette analyse nous a permis d'atteindre les trois objectifs spécifiques, ce qui a contribué à la crédibilité de notre recherche (Fortin, 2010). Premièrement nous avons réussi à mettre au jour et à comprendre les conceptions de l'utilisation de l'anglais langue seconde chez des adultes ayant fréquenté une classe d'EIALS. L'analyse des résultats révèle à ce sujet que la communication est au cœur des conceptions relatives à l'utilisation d'une langue seconde et de l'anglais langue seconde. Pour certains participants,

cette conception est aussi indissociable de la culture. Pour ce qui est de la langue anglaise, elle est conçue par plusieurs participants comme étant la langue internationale ainsi que la *lingua franca*, c'est-à-dire la langue la plus fréquemment utilisée par des individus ayant une langue maternelle différente. Deuxièmement, nous avons pu documenter et comprendre les pratiques déclarées de l'utilisation de l'anglais langue seconde de jeunes adultes québécois ayant fréquenté une classe d'EIALS. Les pratiques orales et écrites des participants s'articulent autour de cinq contextes, les voyages, le travail, les études, les loisirs et l'environnement social. Troisièmement, nous avons été en mesure d'identifier et de comprendre les incitations à l'utilisation de l'anglais langue seconde chez des adultes ayant fréquenté une classe d'EIALS. Selon l'analyse des données, les participants sont incités à utiliser leur langue seconde lorsque celle-ci est facilement accessible ou lorsqu'il est nécessaire de s'en servir. Ils affirment aussi que leur intérêt pour la langue anglaise, leur environnement social et certains traits de leur personnalité les incitent à utiliser l'anglais. Enfin, la fréquentation d'une classe d'EIALS alors qu'ils étaient au troisième cycle du primaire constitue aussi une incitation à l'utilisation de leur langue seconde.

Apports de cette recherche sur le plan scientifique

La diffusion des résultats de cette recherche pourra favoriser l'avancement des connaissances sur l'utilisation d'une langue seconde à la suite d'un enseignement portant sur cette langue seconde. L'approche constructiviste et interprétativiste de cette recherche a permis une compréhension en profondeur du phénomène en révélant une variété de conceptions, de pratiques et d'incitations selon différents contextes. Les interrelations établies entre les conceptions de l'utilisation d'une langue seconde, les pratiques d'utilisation de cette langue et les incitations à l'utiliser constituent une riche contribution à l'intelligibilité des interinfluences qui caractérisent les éléments fondamentaux d'un phénomène complexe. Également, elles nourrissent la connaissance des incidences réciproques susceptibles d'exister entre conceptions et pratiques, pratiques et incitations ainsi qu'incitations et conceptions. Aussi, nous avons enrichi la conceptualisation du terme de pratique. À notre connaissance, ce concept fait fréquemment l'objet de recherches sans que son sens soit approfondi.

Sur le plan méthodologique, l'utilisation du récit de pratique oral montre la pertinence de se rapprocher du vécu des participants en faisant appel à leur narration de faits significatifs, pour eux, au regard de l'objet de la recherche. Cet outil ajoute ses propres avantages à ceux de l'entretien individuel semi-dirigé. Les éléments du récit de pratique étant spécifiquement choisis par le participant, l'éventail des avenues pour

l'analyse des données s'en trouve élargi. Dans cette thèse, le récit de pratique a donné accès à des données associées à l'atteinte des trois objectifs de la recherche.

De plus, l'analyse inductive délibératoire des données contribue à la mise au jour de cadres d'analyse qui pourront être utilisés ultérieurement par d'autres chercheurs s'intéressant aux conceptions, aux pratiques et aux incitations relatives à l'utilisation d'une langue. Le cadre d'analyse des pratiques d'utilisation, constitué de contextes, illustre la possibilité de comprendre un phénomène en inscrivant les propos des participants dans un ensemble dont les structures proviennent exclusivement d'un examen rigoureux des données collectées. La même affirmation peut concerner les deux autres cadres d'analyse issus dans cette thèse d'un processus inductif délibératoire.

Les résultats de notre recherche pourront servir à des recherches sur l'utilisation d'une langue seconde dans d'autres milieux et inciter d'autres chercheurs à s'intéresser au réinvestissement à long terme des apprentissages portant sur une langue seconde. Qui plus est, les objectifs de cette recherche pourraient être poursuivis par des chercheurs s'intéressant au réinvestissement des apprentissages à long terme, peu importe la discipline scolaire.

Apports de cette recherche sur le plan social

Sur le plan social, une meilleure connaissance des pratiques langagières et des incitations aux pratiques relatives à l'utilisation de la langue seconde des jeunes adultes ayant fréquenté une classe d'EIALS pourra encourager les enseignants à adopter des stratégies d'enseignement de l'anglais langue seconde susceptibles de stimuler l'utilisation de la langue dans les situations extrascolaires. Il arrive que des enseignants concentrent leurs efforts sur les notions qu'ils doivent évaluer dans le cadre d'un examen plutôt que sur les contenus significatifs pouvant être réinvestis dans la vie de tous les jours (Larsen-Freeman, 2013). Nous croyons qu'il soit possible que les résultats de notre recherche sensibilisent les enseignants à l'importance du réinvestissement des apprentissages. À leur tour, les enseignants pourront conscientiser leurs élèves aux avantages de saisir les occasions d'utiliser leur langue seconde à l'extérieur de la classe en leur proposant des activités pédagogiques visant le réinvestissement des apprentissages à court, moyen et long termes dans le cadre de leurs loisirs. Par exemple, l'accessibilité de la langue anglaise par le biais des technologies permet le réinvestissement des apprentissages dans le cadre des loisirs et éventuellement, des études postsecondaires. Étant encouragés à utiliser leur langue seconde en contexte

de loisirs, les élèves pourront développer des habitudes d'utilisation de leur langue seconde qu'ils conserveront possiblement à long terme.

De plus, la diffusion de notre recherche pourra soutenir les parents qui veulent valoriser l'apprentissage de la langue seconde auprès de leurs enfants en créant, notamment, des occasions de réinvestissement en contexte de voyage ou de loisirs. En s'intéressant aux apprentissages réalisés en contexte scolaire, les parents pourront, en collaboration avec les enseignants, encourager leurs enfants à poursuivre le développement de leurs compétences relatives à l'utilisation de la langue seconde et de leur intérêt pour la langue anglaise. Les résultats de notre recherche aideront possiblement les centres de service scolaires à maintenir ou à améliorer leurs dispositifs d'EIALS puisqu'ils révèlent que, pour plusieurs participants, la fréquentation d'une classe d'EIALS s'est avérée un point de départ pour le développement de leurs compétences en anglais et pour l'acquisition d'une aisance à interagir dans cette langue.

Limites

Bien que l'apport scientifique et social de ce travail doctoral en ce qui a trait à l'utilisation d'une langue seconde soit manifeste, il convient de signaler les limites de notre recherche. Mentionnons d'abord que nos résultats ne nous permettent pas d'évaluer la contribution réelle du dispositif d'EIALS à l'apprentissage de l'anglais chez les élèves francophones au Québec. Nous avons recueilli seulement les propos de participants ayant fréquenté une classe d'EIALS, nous ne pouvons ignorer le fait que certains jeunes adultes québécois ayant suivi des cours réguliers d'ALS au primaire ont développé leurs compétences langagières et adoptent, lorsque devenus adultes, des pratiques d'utilisation de l'anglais. Il se peut que ces jeunes adultes aient des pratiques semblables à ceux ayant fréquenté une classe d'EIALS et soient incités à utiliser l'anglais, tout comme nos participants, par l'accessibilité à la langue anglaise, la nécessité d'utiliser l'anglais, leur intérêt pour la langue anglaise, les sollicitations de l'environnement social ou certains traits de leur personnalité. De plus, les résultats proviennent de participants dont les champs d'activités sont peu diversifiés, et ce, malgré notre intention initiale de recruter des personnes de différents milieux de travail et d'étude. En effet, seuls de jeunes adultes étudiant ou ayant étudié au cégep ou à l'université ont participé à notre recherche. Il aurait été préférable de recruter des participants provenant de plusieurs champs d'activités. Malgré le fait que leurs domaines d'étude soient différents, il aurait été souhaitable de recueillir aussi les propos de personnes moins scolarisées. Ensuite, nous devons mentionner qu'un de nos instruments de collecte des données, en l'occurrence le premier entretien semi-

dirigé, comportait des questions au sujet des conceptions dont le sens fut difficile à saisir par les participants. Il fut laborieux pour plusieurs d'entre eux de formuler des propos en lien avec leurs conceptions de l'utilisation d'une langue seconde et de l'anglais comme langue seconde respectivement. Lorsqu'ils exprimaient leur incompréhension du sens des questions, nous tentions de clarifier en expliquant le sens de la question différemment.

Prospectives

Au terme de cette exploration, il nous est possible d'entrevoir de nouvelles perspectives de recherche en lien avec l'utilisation de la langue seconde. Par exemple, en étudiant les manifestations de l'utilisation de l'anglais en classe d'EIALS, il serait intéressant de voir s'il existe des ressemblances et des différences entre les conceptions, les pratiques et les incitations chez les élèves et de jeunes adultes ayant fréquenté une classe d'EIALS. Prochainement, un nouveau programme enrichi d'anglais langue seconde conçu et rédigé par le ministère de l'Éducation du Québec et des experts en enseignement de cette discipline sera expérimenté par des enseignants du troisième cycle du primaire. Dans quelques années, nous croyons qu'il serait pertinent de connaître l'impact de ce nouveau programme sur les intentions et les pratiques pédagogiques des enseignants d'EIALS et l'utilisation de la langue seconde de leurs élèves.

Nous considérons important de proposer également des pistes d'action à l'intention des acteurs de l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais langue seconde et de tout autre langue seconde ou tierce. Il est d'abord souhaitable que les élèves ainsi que leurs parents soient sensibilisés à l'importance d'adopter des habitudes d'utilisation de leur langue seconde à l'extérieur de la classe. Par exemple, dans le cadre d'une rencontre de parents, les enseignants pourraient suggérer que, à la maison, les élèves choisissent des loisirs en lien avec l'écoute, la lecture et la communication orale et écrite en langue seconde. Au terme de leur expérience en EIALS, les enseignants, en collaboration avec les parents, pourraient inciter leurs élèves à poursuivre leurs habitudes relatives à leur utilisation de l'anglais. Aussi, avec le soutien de conseillers pédagogiques, les enseignants pourraient être regroupés afin de créer des activités pédagogiques suscitant le réinvestissement des apprentissages à l'extérieur de la classe. Par exemple, les élèves pourraient, en petits groupes, discuter de leurs loisirs et trouver des manières de les adapter pour pouvoir utiliser leur langue seconde. Les conseillers pédagogiques pourraient aussi agir à titre de facilitateurs pour permettre aux enseignants du primaire d'échanger avec ceux du secondaire. Une

collaboration entre ces collègues d'ordres d'enseignement différents pourrait être axée sur la poursuite du développement des compétences relatives à l'utilisation de la langue seconde à l'extérieur de la classe.

ANNEXE A
LETTRE D'INFORMATION



**Utilisation de la langue seconde par de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté
une classe d'anglais intensif**

Objet : Participation à une recherche : lettre d'information

Bonjour (Mme / M. _____),

C'est à titre d'étudiante au doctorat en sciences de l'éducation que je communique avec vous. La présente a pour but de solliciter votre participation à un projet de recherche visant à connaître et comprendre l'utilisation de la langue seconde par de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'enseignement intensif de l'anglais au troisième cycle du primaire. Votre participation à cette recherche implique trois rencontres par visioconférence (Messenger, Skype, TEAMS, etc.) ou téléphone lors desquelles deux entretiens individuels et la narration d'une expérience d'utilisation de la langue seconde seront réalisés. Nous estimons la durée de ces trois rencontres à 30 minutes, 60 minutes et 45 minutes respectivement. Le canevas des entretiens et le sujet de la narration vous seront acheminés une semaine avant les rencontres afin que vous puissiez vous y préparer.

Sachez que votre participation est volontaire et que vous êtes entièrement libre de vous retirer en tout temps sans avoir à fournir d'explications. Les données recueillies sont entièrement confidentielles et ne pourront mener à votre identification. Votre participation à cette recherche contribuera à l'avancement de connaissances sur l'utilisation d'une langue seconde par de jeunes Québécois francophones ayant fréquenté une classe d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde.

Veuillez répondre à ce message afin de me confirmer votre participation. Je vous enverrai ensuite le formulaire de consentement à signer et nous prendrons un rendez-vous pour la tenue de notre premier entretien.

Geneviève Boisvert, doctorante, Université du Québec à Trois-Rivières sous la direction de Liliane Portelance et Luc Prud'homme

ANNEXE B

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT



Utilisation de la langue seconde par de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'anglais intensif

Participation à une recherche

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Invitation à participer au projet de recherche

Chercheuse : Geneviève Boisvert, étudiante au doctorat

Directrice de recherche: Liliane Portelance, Ph. D.

Co-directeur de recherche : Luc Pud'homme, Ph. D.

Bonjour,

Par la présente, je sollicite votre participation à une recherche portant sur l'utilisation de la langue seconde par de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'anglais intensif.

Les informations que vous trouvez dans cette lettre visent à vous informer au sujet des implications reliées à votre éventuelle participation à la recherche. Avant de prendre une décision en ce qui concerne votre participation, veuillez lire attentivement le formulaire de consentement ci-joint. N'hésitez pas à me poser toutes les questions nécessaires à votre compréhension et à votre prise de décision.

Objectif de la recherche

L'objectif principal de ce projet de recherche est de connaître et comprendre l'utilisation de la langue seconde de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'enseignement intensif de l'anglais au troisième cycle du primaire.

Tâche

Votre éventuelle implication à ce projet de recherche consistera à participer à deux entretiens individuels avec la chercheuse et à raconter oralement une expérience ou un événement, nommé ici récit de pratique, en lien avec votre utilisation de l'anglais. La durée du premier et du deuxième entretien est estimée à 30 et 60 minutes respectivement et celle du récit de pratique à 45 minutes. Les entretiens et le récit de pratique qui auront lieu par visioconférence ou par téléphone seront enregistrés sur bande sonore.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet demeure le seul inconvénient.

Avantages

Vous contribuerez à l'avancement de connaissances sur l'utilisation de la langue anglaise par de jeunes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde.

Confidentialité

Les données recueillies sont entièrement confidentielles et ne pourront pas mener à votre identification. La confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un prénom fictif pour vous identifier. Les seules personnes qui auront accès aux données sont la chercheuse Geneviève Boisvert, sa directrice de recherche, Liliane Portelance, et son co-directeur de recherche, Luc Prud'homme. Les données seront conservées pendant une durée de cinq ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. La chercheuse se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Responsable de la recherche

Pour de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Geneviève Boisvert par courriel: genevieve.boisvert1@uqtr.ca.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le certificat d'éthique porte le numéro CER-20-271-07.05. Pour

toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, madame Fanny Longpré, par téléphone au (819) 376-5011 poste 2129 ou par courrier électronique à CEREH@ugtr.ca.

Signature

Par la présente :

- a. je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement;
- b. je consens volontairement à participer à ce projet de recherche;
- c. je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique;
- d. je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer;
- e. je reconnais que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante;
- f. je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Signature du participant :

Date :

Déclaration de la chercheuse :

Je, soussignée, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : GEONE

Date : 28 octobre 2020

Geneviève Boisvert, doctorante

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

ANNEXE C
RÉCIT DE PRATIQUE NARRÉ ORALEMENT

Utilisation de la langue seconde par de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe
d'anglais intensif (EIALS)

Objectifs :

1. Documenter les pratiques d'utilisation déclarées en anglais langue seconde;
2. Identifier les incitations à l'utilisation de l'anglais langue seconde.

Date:

Début et fin de l'entretien:

Équipement technique :

Modalités de l'entretien :

Décrivez, de manière détaillée, une ou des expérience(s) d'utilisation de l'anglais langue seconde que vous avez vécue(s) récemment. Il peut s'agir d'une expérience unique ou d'un ou des événement(s) qui se produit (sent) fréquemment. Cette ou ces expérience(s) ou cet ou ces événement (s) peut(vent) être en lien avec vos loisirs, votre travail ou votre vie personnelle. Il peut s'agir d'une expérience importante pour vous ou non.

ANNEXE D
PREMIER ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Canevas

Utilisation de l'anglais langue seconde par de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une
classe d'anglais intensif (EIALS)

Objectifs :

1. Recueillir des données factuelles sur le participant;
2. Mettre au jour et comprendre les conceptions de l'utilisation de l'anglais langue seconde.

Date:

Début et fin de l'entretien:

Équipement technique :

Modalités de l'entretien :

Données factuelles sur le participant

1. Nom
2. Âge
3. Langue maternelle
4. Langue parlée à la maison
5. Autre(s) langue(s)
6. Lieu de résidence (région ou ville du Québec)
7. Secteur de travail ou programme d'études
 - Pour le travail
 - a. Contexte

- b. Tâches
- c. Interactions avec les collègues ou des clients

Pour le programme d'études (temps partiel ou complet)

- a. Ordre d'enseignement (CÉGEP ou université)
- b. Domaine d'étude

Contextualisation

1. Vie personnelle (loisirs, famille, amis)
2. Aisance à utiliser l'anglais langue seconde

Thème 1: Conceptions de l'utilisation d'une langue seconde

Sous-thèmes:

1. Sens accordé à l'expression « utiliser une langue seconde »
2. Influence de l'environnement et du contexte de vie sur la signification exprimée

Thème 2: Conception de l'utilisation de l'anglais langue seconde

Sous-thèmes:

1. Sens accordé à l'expression « utiliser l'anglais comme langue seconde »

Influence de l'environnement et du contexte de vie sur la signification exprimée

ANNEXE E
DEUXIÈME ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Canevas

Utilisation de la langue seconde par de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'anglais intensif (EIALS)

Objectifs :

1. Documenter et comprendre les pratiques déclarées en anglais langue seconde;
2. Identifier et comprendre les incitations à l'utilisation de l'anglais langue seconde.

Date:

Début et fin de l'entretien:

Équipement technique :

Modalités de l'entretien :

Thème 1 : Pratiques

Sous-thèmes:

1. Utilisation de l'anglais
2. Situations dans lesquelles la langue seconde est utilisée
3. Utilisation de l'anglais langue seconde en lien avec les arts (musique, films, émissions de télévision, ...)
4. Utilisation de l'anglais langue seconde en lien avec les technologies (jeux vidéo, réseaux sociaux technologiques, ...)

5. Utilisation de l'anglais langue seconde en lien avec la lecture
6. Utilisation de l'anglais langue seconde en lien avec l'écoute
7. Utilisation de l'anglais langue seconde en lien avec l'écriture
8. Utilisation de l'anglais langue seconde en lien avec la communication orale
9. Autres utilisations de l'anglais langue seconde

Thème 2 : Incitations

Sous-thèmes:

1. Occasions d'utilisation de l'anglais
2. Occasions d'utilisation de l'anglais dans le cadre des études postsecondaires
3. Occasions d'utilisation de l'anglais au travail
4. Occasions d'utilisation de l'anglais dans le cadre la vie sociale (amis, famille, ...)
5. Impacts ou effets de la personnalité sur l'utilisation de l'anglais
6. Impacts ou effets des intérêts personnels sur l'utilisation de l'anglais
7. Impacts ou effets des technologies sur l'utilisation de l'anglais
8. Impacts ou effets de l'EIALS sur l'utilisation de l'anglais

ANNEXE F
CONCEPTIONS DE MARJORIE (PRÉNOM FICTIF)

Importation du logiciel NVIVO

Conception de l'utilisation d'une langue seconde	
Unités de sens	Extraits de discours
Se débrouiller	<ul style="list-style-type: none"> • Être capable de répondre aussi avec cette langue-là et comme vous l'avez mentionné, peu importe laquelle. C'est vraiment une deuxième langue qu'on est capable d'utiliser ... pas couramment, mais ... Dans la vie de ... dans les interactions par exemple, si on va dans un magasin et c'est dans une région qui est en anglais. On peut l'utiliser ou pour le divertissement aussi un peu plus comme moi, je fais. C'est ça! Être capable de se débrouiller dans un endroit où on va être obligé d'utiliser cette langue-là. (E1, Marjorie, 137-144) • Par exemple, je sais que même si je connais quelques mots ici et là en espagnol, je ne le considère pas comme étant une langue seconde que je maîtrise comme je pense connaître l'anglais. (E1, Marjorie, 249-251)
Comprendre	<ul style="list-style-type: none"> • Sans nécessairement prétendre être parfaitement bilingue, je suis capable de comprendre les idées générales qui vont être véhiculées (E1, Marjorie, 51-52) • C'est une deuxième langue que t'es capable d'utiliser que soit capable de comprendre... c'est sûr qu'idéalement ces dans des interactions donc c'est comprendre, c'est répondre aussi, souvent. C'est d'être en mesure de la comprendre et de la maîtriser pour être capable de se débrouiller (E1, Marjorie, 130-133) • C'est une deuxième langue qu'on maîtrise ou qu'on utilise. (E1, Marjorie, 157-158)
Utiliser l'anglais comme L2	<ul style="list-style-type: none"> • C'est vraiment, comme j'ai dit un petit peu, c'est être capable de parler, être capable d'écouter, être capable de répondre, mais vraiment dans le cadre d'une interaction. Pas de demander quelque chose à quelqu'un et d'avoir une réponse à comprendre puis passer à autre chose. Je pense que l'interaction va être quand même importante parce que même si des fois on comprend, si on n'est pas capable de s'exprimer dans cette langue-là, ça veut dire que peut-être on ne la maîtrise pas suffisamment. Je sais que parfois on comprend plus que ce qu'on est capable, ou à l'aise de dire, mais je pense que moi, par exemple, l'utilisation que j'en fais, comparé à ce que j'ai pu vivre avant, où j'avais vraiment des interactions, c'est peut-être moins, c'est vraiment plus dans un contexte de divertissement, mais je suis sûre que si j'avais à aller dans une autre province où c'est principalement en anglais, je serais capable de me débrouiller quand même. (E1, Marjorie, 164-174) • Dans le sens qu'on est capable de comprendre, de répondre puis de l'utiliser. Je sais que je ne suis pas parfaitement bilingue non plus et puis que je ne prétends pas l'être, mais même si on a peut-être un petit accent quand on parle ou même un plus gros accent quand on parle, je pense que si on est capable de se faire comprendre, de comprendre et puis qu'on est capable de... pas de se débrouiller... plus que de se débrouiller... qu'on est capable de l'utiliser dans la vie de tous les jours. Je pense que ça, c'est une plus grande maîtrise. Par exemple quelqu'un qui a à travailler en anglais et en français, par exemple pour des réunions, ça pour moi, c'est une plus grande

	<p>maitrise que ce que moi, j'ai qui a moins d'interactions...plus d'interaction en anglais. Quelqu'un qui la maitrise bien pour moi, c'est quelqu'un qui est bilingue et puis qui va vraiment parler en français, en anglais. Pour lui, ça ne lui dérangera pas. Moi, je ne pense pas être rendue là. Je pense que je me débrouille bien, mais je sais que je ne suis pas parfaitement bilingue. (E1, Marjorie, 176-187)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans mon travail, je ne pense pas que si je ne parlais pas du tout en anglais ça dérangerait considérant que je n'ai pas nécessairement à l'utiliser. Dans ma vie personnelle, je pense que c'est quand même important de parler anglais parce que c'est quand même une langue universelle dans le sens que beaucoup de personnes la parlent. Je trouve ça important, oui, d'être capable de parler en anglais. Si j'ai besoin de quelque chose, si j'ai besoin de demander mon chemin, ou si je veux juste aller commander au restaurant, je pense que oui, c'est important de parler en anglais. Des fois, j'en côtoie des personnes, par exemple ma mère, qui ne parle pas du tout en anglais. Si elle fait un voyage ou si elle va dans une région qui est plus anglophone, elle a besoin du soutien de quelqu'un. Moi, le fait de ne pas avoir besoin de ce soutien-là supplémentaire, je trouve que c'est un atout. (E1, Marjorie, 192-202)
--	---

ANNEXE G

PRATIQUES DÉCLARÉES PAR ANDRÉA (PRÉNOM FICTIF)

Importation du logiciel NVIVO

Pratique d'utilisation d'une langue seconde	
Unités de sens	Extraits de discours
Parler	
Parler avec des clients	<ul style="list-style-type: none"> • En fait quand j'ai été sauveteure, au village vacances Valcartier, c'est quand même un lieu assez touristique, y'a plusieurs personnes qui ne parlent pas français; donc ça va arriver presque à tous les jours de devoir utiliser l'anglais pour expliquer les règlements d'une certaine installation ou pour parler à certaines personnes qui pouvaient poser des questions puis pour les orienter sur le site ou peu importe. (E1, Andréa, 41-46) • Mon emploi, au village vacances Valcartier, ces deux étés-là je parlais presque tous les jours que je travaillais, en anglais, que ce soit quinze minutes de ma journée je parlais quand même un peu. (E1, Andréa, 179-181)
Parler en voyage	<ul style="list-style-type: none"> • Quand je voyage, je vais essayer de parler anglais (E1, Andréa, 15-16) • Je suis allée à beaucoup de places. Je dirais que l'endroit où j'ai fait le plus usage de l'anglais, l'Europe, souvent tous les milieux où ils vont parler, par exemple au Portugal, en portugais, en Italie l'italien, des lieux où est-ce que c'est pas des langues que je parle donc à ce moment-là ben l'utilisation de l'anglais. C'est presque partout parce que si tu vas dans des lieux touristiques, si tu as un tour guidé ben tu le prends en anglais, si tu vas dans les restaurants. Quand tu te fais une commande, tu vas utiliser l'anglais. Souvent, tu vas regarder le menu aussi en anglais. Il me semble que c'est pas mal ça. Si tu veux des informations aussi tu vas t'adresser en anglais, donc tout ce qui était comme le parler là-bas, avec les gens natifs, ou d'autres personnes, tout ce qui était aussi... la lecture de ce qui venait de là-bas donc autant quand tu fais des tours, des visites touristiques en anglais... (E1, Andréa, 49-59) • Au niveau des voyages, donc quand je vais dans des pays dans lesquels soit que la langue maternelle dans ce pays-là c'est surtout l'anglais, ou encore dans un pays dans lequel ni ma langue maternelle est parlée et leur langue maternelle je la connais pas parce que j'avais mentionné aussi que je parlais espagnol. Donc, si le pays parle espagnol je vais parler espagnol, mais si dans tout autre cas de langue c'est ça je suis déjà aller au Portugal, en Italie, ben je parlais pas portugais, italien, je parlais anglais. (E2, Andréa, 32-37)
Parler pour socialiser	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai été en relation avec un garçon qui étudiait aux États-Unis pendant plus d'un an et demi puis comme il vivait aux États-Unis des fois ben il se mettait à me parler en anglais juste comme lui là-bas il parlait tout le temps en anglais. Ça m'est déjà arrivé de parler un peu en anglais avec lui. C'est sûr qu'il était Québécois. Souvent, on parlait plus français, mais, des fois il disait « ah je vais juste te présenter » quand il avait une présentation orale. Là, il parlait en anglais. Ça m'est déjà arrivé d'avoir certaines conversations plus personnelles dans ma vie courante en anglais, mais j'ai jamais eu d'ami(e)s

	anglophones. Ça arrive parfois que tu parles moitié français, moitié anglais avec quelqu'un que tu sais qu'il est anglophone, mais c'est pas vraiment mon cas. (E2, Andréa, 138-147)
Écouter	
Écouter musique	<ul style="list-style-type: none"> • J'écoute aussi de la musique en anglais (E1, Andréa, 21) • Qu'en général, je dirais que beaucoup de musique que j'écoute, c'est de la musique en anglais. Parce que j'aime juste plus le style, c'est pas nécessairement quelque chose que je recherche. Il y a des personnes qui cherchent vraiment un style en particulier, une langue en particulier, dans leur musique. Je suis quelqu'un qui joue de la musique, qui ... c'est sûr ... je suis une pianiste. Je ne chante pas, mais je joue de la musique. Je suis quand même proche de l'univers musical. Ça m'arrive quand même régulièrement d'écouter de la musique pis souvent c'est en anglais. Simplement parce que je dirais que mes intérêts sont plus vers ce genre de musiques là, que par exemple la musique québécoise. (E1, Andréa, 163-171) • Quand j'écoute de la musique un peu plus pop ou ça m'est déjà arrivé de faire du piano d'accompagnement avec du chant qui était en anglais donc ça, c'est une autre partie qui m'amène à toucher l'anglais. (E2, Andréa, 26-28) • Je ne vais pas nécessairement écouter de la musique juste sur des CD ou des concerts. Généralement c'est comme Spotify, Apple Music, Sans technologies, on aurait pas cet apport musical -là. Pas au même titre. C'est quand même, veux veux pas, le fait de toujours écouter de la musique en anglais c'est sûr que ça aide. Ça enrichit un peu ton vocabulaire et la prononciation aussi de certains mots (E2, Andréa, 80-85) • J'écoute souvent la musique pour mon plaisir, beaucoup parfois dans la voiture. Je vais pas nécessairement prendre le temps de faire « ah ok ce mot-là je sais pas c'est quoi. Je vais le chercher. » Juste le fait, des fois, tu chantes avec la musique, c'est sûr que ça t'aide à prononcer certains mots qu'après ça, des fois, quand t'arrives dans un certain dialogue en anglais, t'es comme « Ah oui! C'est vrai! Il y avait le même mot dans telle chanson » Des fois, tu y penses et ils le prononçaient comme ça. Des fois, ça fait vraiment une différence parce que ce qu'on a pas en français par apport à l'anglais ce qu'ils appellent le <i>word stress</i> : certaines intonations. Donc, je trouve que ça permet beaucoup pour la prononciation, juste le fait, des fois, de chanter une chanson même si tu connais pas toutes les paroles » Et puis, c'est ça enrichir le vocabulaire. Ça m'est déjà arrivé, c'est sûr, de voir les <i>lyrics</i> pis tu sais pas trop de quoi ils parlent. Tu vas voir, ça, ça m'est déjà arrivé. Je suis quand même quelqu'un qui aime beaucoup le rythme. Le rythme, c'est tout. Peu importe c'est quoi les paroles de la chanson, ça dérange pas. Au contraire, moi, je suis une personne qui écoute quand même c'est quoi qu'ils disent dans la chanson. Oui, c'est sûr que ça va. Ça fait ka fois d'enrichir mon vocabulaire. (E2, Andréa, 90-106)
Écouter un film ou des séries	<ul style="list-style-type: none"> • J'écoute aussi Netflix et autres... Crave, les plateformes pour les films, les séries, et j'écoute tous mes films et séries en anglais donc ça aussi ça fait partie de mon apprentissage d'anglais (E1, Andréa, 18-20) • Je pense que j'ai juste pris l'habitude de toujours écouter mes films, mes séries en anglais. Même maintenant, des fois, si j'essaie de les écouter en français ne serait-ce que parce que je suis avec mes parents et ils parlent un peu moins bien anglais, des fois, ça m'énerve un peu de voir que la voix ne suit pas nécessairement les mouvements de la bouche. Donc, c'est ça. Souvent, si je peux le faire, je vais écouter la langue original. Donc si c'est un film québécois, je vais l'écouter en français. Si c'est américain, ça va être en anglais. Aussi, maintenant, y'a beaucoup de séries qui viennent de

	<p>l'Espagne donc, à ce moment-là, je vais les écouter en espagnol. Comme la majorité de nos films, nos séries viennent surtout des États-Unis donc, je les écoute plus souvent en anglais. (E1, Andréa, 98-107)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tout ce qui est plus au niveau personnel, comme les passetemps... c'est sûr qu'il y a les films que j'écoute ... films, séries... que j'écoute pas mal généralement en anglais. J'avais mentionné que souvent, moi, je préfère aller dans la langue d'origine et qu'y'a beaucoup de choses qui sont faites en anglais donc, je suis portée, c'est ça à écouter des films et séries en anglais (E2, Andréa, 20-24) • Quand je veux écouter un film sur Netflix et qu'il est juste disponible en anglais, je vais l'écouter en anglais. Donc, je ne vais pas me mettre une certaine barrière et l'écouter en français. En anglais, ça ne change absolument rien pour moi. Je n'ai pas nécessairement un effort supplémentaire à faire. (E2, Andréa, 112-115) • C'est vraiment par choix que j'écoute. J'ai commencé à écouter les films et les séries en anglais pour m'améliorer à l'école et pour mieux comprendre justement. C'est sûr que le vocabulaire et tout ça, ou encore la prononciation est encore plus importante parce que là, t'as vraiment accès à des personnes pour qui c'est souvent leur langue maternelle. (E2, Andréa, 119-123)
Écrire	
Rédiger pour le travail	<ul style="list-style-type: none"> • Ces dernières années, la plus grande utilisation, surtout en lien avec l'emploi que j'ai occupé cet été, c'était vraiment plus dans le domaine médical. J'ai eu à lire des articles en anglais, en rédiger parfois, des parties. Donc j'ai un très grand vocabulaire anglophone plus dans le domaine médical, pour les dernières années. (E1, Andréa, 10-14) • Je vais revenir encore à mon travail, j'en ai écrit un peu en anglais. (E1, Andréa, 153) • C'est sûr que la rédaction, aussi éventuellement, va être faite en anglais (E1, Andréa, 189-190) • La rédaction finale, on la fait en anglais (E1, Andréa, 192) • Pour aider le chercheur principal, y'a certains passages qu'il pouvait potentiellement réutiliser dans sa publication. Ce qui fait que parfois, je retraduisais encore mon rapport pour faire des parties en anglais. Donc, ça demandait un autre processus dans l'expérience qui n'était pas ma langue maternelle, donc ma langue seconde. (Récit, Andréa, 56-60) • J'écris des parties en anglais, mais les chances que ce soit vraiment repris ou que ça soit comme tel sont très très minces. C'était vraiment juste pour faire, si on veut, un petit résumé de ce que j'avais (Récit, Andréa, 208-210)
Lire	
Lire des articles	<ul style="list-style-type: none"> • Je cherchais, je lisais l'article pour faire certaines compréhensions de ce qui était dit, faire des liens avec ce qui était pertinent pour la recherche. Après ça, moi, je faisais une relation de ces liens-là que j'avais vu dans les rapports et puis là, encore, il y a une autre traduction à faire parce que j'écrivais en grande majorité mes rapports en français. Ce qui fait que, comme ça partait en français, je faisais une traduction en anglais pour faire ma recherche. Je lisais en anglais. Je comprenais en anglais, puis je remettais tout ça en français. En gros, c'était ça ma recherche. (E1, Andréa, 32-38) • Si j'enlève les ouvrages médicaux, les articles et tout ça, parce qu'ils sont publiés en anglais... pour le divertissement, je vais y aller souvent en français. Les seules fois où je suis allée lire des livres de divertissement en

	<p>anglais, c'est plus que je voulais savoir la suite et elle était juste sortie en anglais. Là, je l'achetais en anglais. (E1, Andréa, 116-120)</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'ai dû lire deux trois articles juste pour me mettre dans le bain, si on veut, du sujet. Donc peut-être pour trente minutes, j'ai lu en anglais (E1, Andréa, 187-189) • Les chercheurs principaux m'ont dit en fait : « tu peux faire des lectures préalables et à ce moment-là, j'avais jamais fait de projets de recherche avant. Du moins, pas au niveau professionnel ou universitaire. Donc, quand j'ai reçu les articles à lire, ils étaient tous en anglais. Pour moi, non seulement c'était une première fois que je lisais des articles scientifiques qui étaient aussi avancés, donc je ne savais pas nécessairement que la norme c'était la langue anglaise. Donc, j'ai été un peu surprise à ce moment-là, mais je m'attendais aussi que plus on avance, plus on essaie de tendre vers l'anglais pour que ce soit plus accessible au niveau international. (Récit, Andréa, 13-20) • Après avoir fait les premières lectures préalables, un peu pour savoir c'est quoi le sujet, j'ai rencontré les chercheurs qui m'ont dit : « es-tu intéressée à faire ce projet de recherche-là? ». J'étais intéressée et là, ils m'ont donné d'autres lectures à faire pour que je m'y connaisse plus sur le sujet. C'était en anglais ... j'ai fait encore d'autres lectures pour vraiment répondre aux objectifs de la recherche. (Récit, Andréa, 34-40) • Les paramètres des bilans de santé, ça peut être au niveau de ton glucose que t'as dans le sang, de tes gras pis y'en a vraiment beaucoup. Je pense qu'il y en avait à peu près trois-cents qu'il fallait que je recherche. Donc, c'était assez long. Je utilisé mon anglais pour lire dans ce cadre-là. Et après ça, une fois que j'avais lu dans cet objectif-là, de trouver des liens, bien, non seulement j'ai lu en anglais, j'ai interprété ces données-là en anglais. J'ai essayé de les comprendre du mieux que je pouvais. (Récit, Andréa, 43-48) • J'ai lu en anglais en plus des articles préalables que j'avais lus pour vraiment faire un bon résumé de ce que c'était pour le présenter au comité d'éthique. (Récit, Andréa, 68-70) • Il fallait encore une fois que je fasse les lectures en anglais, que j'interprète, que je comprenne en anglais. (Récit, Andréa, 71-72) • Dans cette expérience-là, mon utilisation de la langue seconde, c'est vraiment une utilisation qui est individuelle. Donc, juste moi, qui va aller lire en anglais, qui va faire cette lecture-là. À toutes les fois que je vais rencontrer les chercheurs principaux ou le comité d'éthique, on n'a jamais fait allusion au fait que le produit final soit en anglais. (Récit, Andréa, 80-85) • Le petit résumé en anglais, je le faisais plus dans ma tête. Je ne l'écrivais jamais. Donc c'est un peu pour savoir quelle information j'ai comprise de cet article-là, qu'est-ce que qui est pertinent pour moi et qu'est-ce qui est pertinent à écrire. (Récit, Andréa, 151-153) • Je trouvais ça quand même pertinent de dire au départ que pour les trois projets de recherches j'avais fait cette petite lecture-là sur trois sujets qui étaient vraiment différents. (Récit, Andréa, 268-271) • Présentement, je travaille sur une recherche en particulier, donc un projet de recherche qui m'amène à aller lire d'autres articles de ce qui a été déjà fait en anglais (E2, Andréa, 15-17) • Ça m'est déjà arrivé de faire les lectures pour le plaisir, pour aider à mes études en médecine qui étaient pas obligatoires dans le cadre de mes études, mais je vais quand même aller lire et c'était en anglais. Mais c'était pas nécessairement au niveau passetemps, c'était vraiment plus pour m'aider dans mes études sans que ce soit obligatoire. (E2, Andréa, 51-55)
--	--

Lire des livres	<ul style="list-style-type: none"> • Je suis souvent portée à aller lire en anglais puisque c'est une profession où y'a beaucoup de nouvelles recherches. Les nouvelles études vont être en anglais. Des fois, y'a des livres en tant que tels qui vont être en anglais. (E2, Andréa, 12-14) • Souvent, j'aimais vraiment vraiment une série pis là, par exemple, les deux premiers romans étaient sortis en français. Je l'ai est lu en français puis là, le troisième était sorti, mais juste en anglais et là, je voulais connaître la suite. Ce n'était pas une obligation d'aller lire le troisième livre, mais une obligation dans le sens que j'avais pas le choix. Si je voulais connaître la suite, il fallait que ce soit en anglais. (E2, Andréa, 43-47)
Lire sur réseaux sociaux	<ul style="list-style-type: none"> • Les réseaux sociaux, c'est quand même une partie intégrante de ma vie. Comme plusieurs jeunes, Y'a beaucoup de choses en anglais. Souvent, ne serait-ce que parce que ce qui apparait dans ton fil d'actualité c'est en anglais... t'as un choix ou t'as une certaine décision par apport à ce que tu vas voir sur tes réseaux sociaux, mais c'est pas nécessairement uniquement, y'a comme plein de ... bases de données qui récoltent des informations. Souvent, ça va m'arriver quand même relativement souvent. Plusieurs fois par jour je vois des choses en anglais puis, inconsciemment, je vais le lire en anglais puis, ça sera pas un effort pour moi de « faire ok ça c'est en anglais » c'est juste comme dans mes réseaux sociaux. (E2, Andréa, 60-69)

ANNEXE H

INCITATIONS MENTIONNÉES PAR JUDE (PRÉNOM FICTIF)

Importation du logiciel NVIVO

Incitations à l'utilisation de la langue seconde	
Codes	Extraits
Accessibilité de l'anglais	<ul style="list-style-type: none"> • YouTube, c'est le contexte où il y a le plus d'anglais que de français. je dirais que sur YouTube, ça doit être un soixante-quinze/vingt-cinq ou même peut-être plus que c'est vers l'anglais (E1, Jude, 157-159) • Sur internet, je pense que les communications en anglais sont beaucoup plus mises de l'avant que toutes autres langues dans le monde. (E1, Jude, 282-283) • D'habitude, y'a plus d'anglais que de français sur internet puis pour parler des choses historiques aussi. (E2, Jude, 64-65) • Au moment où tu vas sur le monde d'internet, tout se fait en anglais surtout. Par exemple, si tu vas sur YouTube puis que tu cherches quelque chose en particulier, un sujet qui t'intéresse, tu vas surtout le chercher en anglais parce que t'as plus de chance de trouver ta réponse en anglais, à mon avis. Sinon, dans le divertissement, ça serait tout ce qui est films, médias. Si t'as à faire des recherches sur des journaux, des articles, etc. tu vas les faire en anglais aussi souvent pour avoir l'information la plus récente. (E2, Jude, 81-86) • Quand je fais mes recherches, parce que je me dis je vais pas retrouver la qualité de document similaire si je le fais pas en anglais, donc, je le fais en anglais. Pour YouTube, je me pose moins la question. Quand c'est dans le travail, en même temps, je me pose pas la question non plus. Je le fais naturellement, mais c'est un peu une obligation que je me donne. (E2, Jude, 202-206) • Je ne sais pas. C'est comme si c'était pas moi qui mettais l'emphase là-dessus. Puisque les technologies sont faites de même, je l'utilise de cette façon-là. Mais je pourrais aussi bien faire mes recherches en français. C'est juste que j'aime ça avoir les informations qui me parlent le plus. (E2, Jude, 291-294)
Aide (venir en aide)	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai l'occasion de parler quand même assez souvent parce qu'il y avait des usagers qui ne parlaient qu'anglais pis parmi mes collègues de travail, il y en a plusieurs qui ne parlaient pas bien anglais. Donc, c'est souvent moi qui prenais les devants pour les diriger et leur montrer un peu comment fonctionne l'organisme et aussi créer un lien pour aller en profondeur dans l'intervention. (E1, Jude, 13-17) • J'ai l'impression qu'au Québec, on a plus ou moins besoin de cette deuxième langue à moins que des fois, ponctuellement, dans la rue, quelqu'un a besoin puis il parle anglais. On peut l'aider (E1, Jude, 98-100) • C'est l'un de pouvoir accommoder la personne qui reçoit la réponse devant moi. Donc, je ne vois pas ça négativement (E1, Jude, 129-130) • J'ai créé un lien super rapidement avec cette personne-là parce que j'étais comme deux des cinq intervenants qui parlait en anglais. Finalement, ça

	<p>s'est traduit en... quand il venait puis que j'étais pas là par exemple, il ne mangeait pas sur place. Il faisait juste prendre un <i>take-out</i> pour emporter. À chaque fois que j'étais là, il était super content de me voir. Il me parlait des difficultés de sa vie (Récit, Jude, 14-19)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il voulait vraiment qu'on l'accompagne, moi ou ma collègue qui parlait en anglais, pour retourner chez lui puis chercher ses affaires (Récit, Jude, 31-33) • À chaque fois qu'il se présentait, on parlait anglais puis on parlait de choses assez profondes, On disait des mots assez compliqués parfois, parce que quand y'a une intervention on a besoin d'un objectif et tout. (Récit, Jude, 55-57) • Il y a plusieurs personnes qui arrivaient dans notre ville à cause qu'ils faisaient des voyageements du Nouveau-Brunswick vers l'ouest ou bien l'inverse. Ils parlaient que l'anglais, puis moi, j'étais la personne qui les dirigeait souvent parce que ma collègue et moi, on était pas toujours disponible en même temps. Si c'était moi qui les accueillais, c'est moi qui les prenais. Sinon, c'était quelqu'un d'autre, mais les autres collègues qui ne parlaient pas anglais, ils nous réfèrent souvent « Hey, Jude va pouvoir t'aider parce que moi, je ne parle pas anglais ». Chaque semaine, y'avait peut-être un anglophone nouveau. (Récit, Jude, 79-86) • Ce que j'étais amené à faire au départ, c'était d'essayer de comprendre, de poser les bonnes questions pour essayer que la crise s'apaise tranquillement, mais c'était vraiment compliqué (Récit, Jude, 280-282) • L'utilisation des bons termes en fait, de savoir bien communiquer sa pensée pour que la personne comprenne d'abord puis que ça la fasse réfléchir puis que ça l'amène à se poser des questions ... tout ce qui est de ta présence, ton écoute, ton côté humain, un peu selon une approche humaniste comme. T'as le savoir-dire, t'as le savoir-faire qui est tout ce qui est comment aller vers les ressources, tout tes savoirs plus théoriques. (Récit, Jude, 332-337)
Communication (aide ou lien au travail)	<ul style="list-style-type: none"> • On l'utilise parce qu'elle nous permet de comprendre puis de communiquer (E1, Jude, 205-206) • Je sais que si je me compare à des collègues qui ne parlent pas anglais, souvent eux, ils vont moins aller vers les autres personnes qui parlent anglais parce que justement, ils sont moins à l'aise. Moi, ça va me faire plaisir d'aller vers ces gens-là parce que je sais qu'ils vont pouvoir communiquer avec moi et un peu tout me dire parce que je sais que je vais comprendre ce qu'ils me disent. Ça enlève des barrières par apport au travail aussi quand tu rencontres une personne que tu sais qui parle mieux anglais ou exclusivement en anglais. (E1, Jude, 393-399)
Communication en voyage,	<ul style="list-style-type: none"> • Peut-être un trois mois par année, depuis les cinq dernières années, j'ai été amené à voyager et à parler anglais régulièrement (E1, Jude, 81-82) • Ça dépend, des fois, j'étais en Amérique Centrale c'était la langue de communication touristique parce que je ne parle pas bien espagnol, mais je parle aussi beaucoup avec les autres voyageurs en anglais. C'était la langue de voyage en général. Sinon, en Europe, ça dépendait du pays. Quand j'étais en France, j'n'avais juste pas besoin de parler en anglais. En Asie, je ne parle pas les langues asiatiques non plus. J'avais pas le choix. J'ai voyagé aussi dans l'Ouest canadien et là, j'avais pas le choix de parler que l'anglais parce que c'est ça la langue (E1, Jude, 88-93) • Quand j'ai voyagé, je rencontrais des personnes avec qui j'ai communiqué en anglais (E1, Jude, 140-141) • En voyage, j'ai rencontré une personne et on est devenu un couple. On parlait essentiellement en anglais ensemble. C'était au quotidien, J'étais,

	<p>pendant trois mois, à tous les jours avec cette personne-là et on communiquait en anglais (E1, Jude, 143-146)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chaque fois que tu vas au restaurant, tu vas l'utiliser. Chaque fois que tu vas dans une auberge de jeunesse pour prendre une réservation ou quand tu vas appeler pour savoir si y'a de la place, tu vas parler en anglais aussi. À chaque fois que tu rencontres un voyageur, peu importe même s'il parle français, tu vas quand même l'aborder en anglais au départ parce que tu ne sais pas qu'il parle français ou s'il parle anglais parce qu'il parle une autre langue comme l'espagnol ou, etc. Sinon, dans toutes ces situations-là, dans toutes les situations en voyage en fait, je suis amené à parler anglais. Même avec la population locale, quand tu prends l'autobus, t'as des directions à demander. Tu vas les demander en anglais parce que souvent, tu ne parles pas la langue qu'ils parlent. (E2, Jude, 41-49) • Quand tu entres en contact avec un touriste, toute la discussion se fait en anglais, mais aussi avec la population locale quand par exemple, tu veux en apprendre plus sur certaines choses. Si y'a des événements qui se passent cette année... Pourquoi telle tradition? Pourquoi... Toutes les questions qu'on va poser vont être en anglais. (E2, Jude, 53-56) • Quand tu voyages, c'est un peu pour vivre un certain choc culturel puis aller à la rencontre de l'autre. Si tu ne communique pas avec ces personnes-là, tu pourras pas le savoir (E2, Jude, 61-63) • Quand je suis parti dans mon premier voyage <i>back pack</i> à l'international et non au Canada, je suis allé en Amérique Centrale pis là-bas, j'ai rencontré une personne qui était suisse. Notre langue commune, c'était l'anglais. Finalement, on est devenu ensemble, un couple de voyage pendant trois mois pis on parlait exclusivement en anglais les deux. (E2, Jude, 182-186) • Je me crée l'obligation de l'utiliser quand je voyage parce que je ne vais pas apprendre une autre langue pour un voyage par exemple de trois mois. Si je prévois partir un an et plus peut-être que je vais prendre des cours pour apprendre la langue natale du pays, mais sinon... je dis un an, mais peut-être six mois aussi je le ferais, mais tout ce qui est en bas de trois mois, deux mois, je vais créer l'occasion de parler anglais parce que c'est la langue que je maîtrise le mieux après le français. À chaque occasion de voyage, c'est une occasion que je me crée, si je le dis de même. (E2, Jude, 210-216) • J'ai pas l'impression de faire des efforts pour maintenir ou pour améliorer mon anglais. J'ai l'impression que ça se fait, mais que si y'avait pas toutes les technologies, mes opportunités de voyage, j'aurais certainement diminué mon niveau d'anglais. (E2, Jude, 305-308)
<p>Compréhension (comprendre un message)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • On l'utilise parce qu'elle nous permet de comprendre (E1, Jude, 205-206) • Des fois, y'a des mots plus compliqués, mais j'ai qu'à faire une recherche sur Google pour comprendre si je vois que le mot est important sinon ben je passe par-dessus puis c'est pas grave. Ça ne m'empêche pas de comprendre l'article. (E2, Jude, 136-138) • C'est sûr que si j'avais un meilleur niveau d'anglais, je pense aux Australiens qui sont extrêmement difficiles à comprendre, puis aussi quelques anglais mettons selon les provinces, les états qui vivent ou les Britishs aussi des fois, ça peut être compliqué parce qu'ils parlent vite et ils ont des expressions. Si on parle de motivation, une motivation à maintenir ou d'améliorer, ça serait de comprendre ces personnes-là qui sont natifs anglophones pis qui sont difficiles à comprendre. (E2, Jude, 329-335) • Ce qui m'incite à l'utiliser, c'est tout l'enjeu d'être compris puis de comprendre l'autre. (E2, Jude,)

Compréhension (se faire comprendre)	<ul style="list-style-type: none"> • Des personnes qui vont parler en anglais, mais en même temps, on avait le choix de répondre en français ou en anglais, c'était selon notre raison. C'est sûr que si la personne nous écrit en anglais, je pense que c'est préférable de lui répondre en anglais parce qu'elle va mieux comprendre ce qu'on veut lui dire. (E1, Jude, 61-64)
Création/entretien lien	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai gardé ces liens-là aussi après. Des fois, ça arrive qu'on se communique pis oui on va se parler en anglais parce que non, je ne parle pas italien, non, je ne parle pas allemand (E1, Jude, 141-143) • C'était vraiment une personne qui était significative pour moi puis qu'on a créé un lien grâce entre autres à l'anglais. C'est ce qui nous a permis de devenir aussi proches, je pense dans tout ça. (Récit, Jude, 34-36) • Même que je pense que je suis plus à l'aise que ma collègue qui parlait aussi anglais. Ça aidait plus pour la relation, je pense qu'il se sentait un peu plus proche de moi de façon générale. Pis y'a peut-être d'autres facteurs, peut-être à cause que je suis un gars, peut-être comment je suis aussi, mais je pense que l'aisance en anglais c'était vraiment la clé de cette relation-là. (Récit, Jude, 72-76) • Je ne pensais vraiment pas que ça allait me permettre de développer un lien, presque à cent pour cent grâce à ça en fait. Oui, je sais que c'est toujours pratique, et oui, on est en contact, mais non, j'n'avais pas pensé à ça en appliquant à cet emploi-là. Du tout. Finalement, ça a été une belle surprise d'avoir ces habiletés-là à parler anglais (Récit, Jude, 175-178) • Créer un lien, ce n'est pas nécessairement en utilisant les bons mots. Je pense que le non verbal parle beaucoup. C'est ton ton de voix, ta présence, ton écoute, c'est toutes des qualités aussi que tu peux avoir comme personne. La langue c'est comme un... c'est sûr que si tu utilises les bons mots ça va t'aider. (Récit, Jude, 307-310)
Défi	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'on me demande de répondre, par exemple, au courriel en anglais je trouve que c'est un petit défi supplémentaire (E1, Jude, 128-129)
EIALS	<ul style="list-style-type: none"> • Je pense que ce qui a été le plus favorable à ces six mois-là, c'est le fait de devenir à l'aise avec le fait de parler l'anglais au quotidien. C'est quelque chose qui se reproduit carrément comme en classe, en voyage, parce qu'en classe, tu sais que tes ami(e)s sont tous francophones puis ils parlent anglais en classe. Quand on sort de la classe, on parle ensemble en français souvent même si on a pas le droit, on triche puis ce qui arrive en voyage c'est pareil. Quand tu voyages avec une personne qui est francophone, dans le cadre de tes interactions avec cette personne-là, tu parles en français, mais sinon tu vas parler en anglais dans tout le reste du voyage. On dirait que c'est la reproduction de cet environnement-là de voyage qui c'était produit dans les six mois et c'est quelque chose avec lequel tu deviens à l'aise. Plus que dans des cours normaux d'anglais qui sont une heure ou deux ou trois par semaine. (E2, Jude, 358-369) • Je pense que ça rend plus à l'aise et quand t'es plus à l'aise avec une langue seconde, tu te permets de faire des choses que tu ne te permettrais pas si t'es pas à l'aise. Je sais que j'ai rencontré beaucoup de personnes en France qui me disait « C'est poche parce que je ne parle tellement pas bien l'anglais que je peux pas me permettre de voyager comme toi tu le fais. On dirait que ça serait trop un frein parce que je parle juste français. » Je pense que le fait que je sache que je peux me débrouiller en anglais partout où je vais aller, c'est vraiment quelque chose qui t'amène beaucoup à long terme même si tu le vois pas nécessairement toujours de même. (E2, Jude, 373-380) • C'est subtil comme tout ce que le programme de six mois intensif peut apporter. On ne sait pas vraiment si c'est seulement ça parce que c'est un

	<p>ensemble de facteurs. Je pense que c'est un gros plus d'avoir eu ces six mois en anglais et six mois en français parce que ça devient vraiment plus facile après de comprendre. Je pense que pour le parler, t'es au moins plus à l'aise. (E2, Jude, 382-386)</p>
EIALS (après)	<ul style="list-style-type: none"> • Je pense que à partir de ma sixième année, ça confirmait que j'étais quand même à l'aise et bon en anglais. Par la suite, au secondaire, ça a toujours été quand même relativement facile de faire des cours et au cégep, c'était pareil. À l'université, ce que ça permet le plus, c'est de faire des recherches en anglais quand je sais que j'ai certains collègues qui seraient moins à l'aise de faire des recherches en anglais... Mais c'est <i>tough</i> de dire oui, c'est grâce au programme parce qu'y'a tellement d'autres facteurs qui font en sorte que mon anglais s'est amélioré. C'était comme un ensemble. C'est grâce au programme, mais dans quelles proportions je ne sais pas. (E2, Jude, 403-401) • Tout ce qui est technologie, ça a une grosse importance, je pense parce que tantôt, je parlais des jeux vidéo auxquels j'avais joué juste de dix ans à peut-être quatorze, quinze ans, mais c'est quand même un cinq ans où tu parles en anglais fréquemment. T'es amené à communiquer puis tu comprends aussi parce que tu comprends différentes expressions, différents mots puis même si c'est pas une pratique formelle, c'est quand même une pratique. Aussi, tout ce qui est des cours avant pis après ces six mois intensifs là, ça reste aussi. C'est important quand même d'apprendre la grammaire et tout. Ça se fait en un an, en six mois, je pense que ça se fait avant pis après aussi. Aussi, moi-même, j'ai voyagé beaucoup et j'ai extrêmement eu à pratiquer mon anglais. Ça a fait en sorte que je suis encore plus à l'aise aussi parce que si c'était pas de ma pratique, je pense que je serais pas autant à l'aise aujourd'hui. Même si j'avais fait le programme de six mois, si j'avais rien fait d'autre après, est-ce que je serais à l'aise? Je ne le sais pas. (E2, Jude, 412-424) • Dans le cheminement qui se fait après le programme de six mois, quand t'arrives au secondaire, t'es orienté vers un certain anglais. Des fois, ce n'est pas toi qui choisis. Moi, ils m'ont mis en régulier les deux premières années de mon secondaire. Ça n'avait pas vraiment de sens pour moi parce que c'était trop facile. J'ai l'impression d'avoir perdu des occasions d'apprendre dans ces deux années-là. Après, ils se sont rendu compte que je devrais peut-être aller dans un autre anglais, mais rendu au cégep, à cause que j'avais eu des programmes réguliers, ils m'ont mis aussi dans un programme d'anglais 101... Là, encore une fois, j'ai perdu des occasions d'apprendre. Je trouve ça dommage parce que ça a un impact l'anglais, la qualité d'anglais que t'as après aussi. (E2, Jude, 427-440)
Information	<ul style="list-style-type: none"> • Je pourrais l'[anglais] utiliser en particulier. C'est quand on fait des recherches documentaires, souvent les articles sont en anglais. Donc, on a pas tant le choix d'aller vers ça parce qu'on veut les meilleures informations possibles. (E1, Jude, 44-46)
Langue internationale (découverte culturelle)	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'il y a beaucoup plus de gens qui ont l'anglais comme langue seconde que toutes autres langues, je pense dans le monde. En général, je pense que c'est la langue un peu internationale qui passe partout quand tu parles de voyage ou même de travail. Des fois, dans une grande entreprise, c'est probablement la langue que les gens vont utiliser pour communiquer entre eux. (E1, Jude, 251-255) • Ça me fait penser aux enseignements aussi, je pense que si une langue seconde que les écoles vont mettre de l'avant, ça va être l'anglais principalement, à cause de cette popularité-là. Je sais qu'en Europe, ils mettent plus de l'avant le choix de parler, mettons d'apprendre soit l'allemand, soit l'anglais, ça dépend où est-ce que ton pays est situé. Mais

	<p>je pense qu'il va toujours y avoir l'anglais comme choix en fait, parce que justement l'importance que ça a dans le travail, dans les loisirs et tout. (E1, Jude, 288-293)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simplement le fait que c'est plus utilisé par la population en général, comme langue, je pense que c'est la plus populaire au monde, je pense, même si peut-être que je me trompe parce que, à cause qu'en Inde ou en Chine, ils ont tellement un gros bassin de population que si on parle de popularité peut-être que c'est pas l'anglais qui domine, mais en même temps je pense que c'est une langue très populaire. (E1, Jude, 295-299) • Il y a un gros aspect culturel aux voyages et cet aspect-là, se passe en anglais principalement. La langue de communication internationale, c'est l'anglais. C'est de même qu'on communique avec les autres touristes sauf dans certains pays, ils parlent plus français qu'anglais, donc ils vont essayer de parler en français avec nous. Mais ça c'est quand même rare. (E2, Jude, 66-70) • Au Vietnam, c'est une colonie française, donc quelques-uns parlaient français. Ils voulaient nous montrer qu'ils savaient parler un peu français. On jasait en français, mais souvent ça retournait vers l'anglais plus tard parce qu'ils avaient une meilleure maîtrise de l'anglais que du français. (E2, Jude, 72-75)
Obtention information	<ul style="list-style-type: none"> • On fait pas juste communiquer, on l'utilise au sens où on reçoit les informations aussi. (E1, Jude, 204-205)
Personnalité	<ul style="list-style-type: none"> • Je pense que plus t'es à risque d'entrer en contact avec les autres, plus t'es à risque de l'utiliser et de pratiquer. Je pense que je suis une personne qui est quand même très sociale et je me mets dans des situations où je suis amenée à parler anglais. Je le pratique, mais pour d'autres personnes, c'est plus difficile de rentrer en contact avec les gens, donc ils vont moins l'utiliser. (E2, Jude, 219-223) • Je sais qu'il y a plusieurs personnes qui ont un frein dans l'anglais parce qu'ils ont peur du ridicule, de mal s'exprimer, de mal sonner. Moi, je suis quelqu'un qui est quand même... qui ne craint pas le jugement je pense. C'est un plus au sens où ça ne me dérange pas de parler anglais et de dire les mauvais mots ou mal formuler mes phrases parce que je le prendrais pas mal si les personnes me jugent pour mon anglais. Ce n'est pas grave. C'est une facette de ma personnalité qui le favorise. (E2, Jude, 227-232) • Avec le travail social, tu développes des habiletés de communication. Je pense qu'il y a peut-être des liens à faire entre l'anglais, le français et ces habiletés-là que je développe. Mais, c'est <i>tough</i> de les dissocier parce que c'est comme un tout. Ça vient avec ... quand on fait ce genre de métier là on gagne en confiance, en ce qu'on fait, après, on devient des meilleurs communicateurs et on connaît mieux les lois, les règles, la réalité terrain et ça fait en sorte que finalement, on communique mieux les choses pour être clair, compris, en s'adaptant aux personnes en face de nous. (E2, Jude, 257-264) • C'est pas tant les lois et règles de la communication, mais plus de la profession et ce qu'on peut faire aussi, nous comme ressource, ce qu'on peut amener à la personne en face de nous. Plus on sait ces choses-là, mieux on va être à même de les communiquer. Mais est-ce que ça s'applique à l'anglais? Je ne le sais pas. C'est comme un tout de confiance en soi qui fait en sorte qu'on est plus à l'aise de parler, d'aller vers les autres, de bien communiquer les choses. (E2, Jude, 266-271)

Préférence musique anglophone	<ul style="list-style-type: none"> • La musique que j'écoute est en anglais et souvent les postes de radio que je préfère sont aussi en anglais parce que si le poste de radio est en anglais, ils ont moins de quotas de français. J'aime mieux les chansons anglophones. (E2, Jude, 144-146)
Réponse à un courriel	<ul style="list-style-type: none"> • Je l'ai utilisé pour la première fois dans l'intervention parce que c'était un contexte d'immigration. La personne parlait mieux anglais que français, donc j'ai rédigé mon courriel en anglais pour entrer en contact avec elle. (E1, Jude, 47-50)
Technologie	<ul style="list-style-type: none"> • Les réseaux sociaux, ça me maintient en contact avec mes ami(e)s voyageurs même si c'est un contact qui est peu fréquent, c'est quand même un contact. (E2, Jude, 286-288) • Je n'ai pas l'impression de faire des efforts pour maintenir ou pour améliorer mon anglais. J'ai l'impression que ça se fait, mais que si y'avait pas toutes les technologies et mes opportunités de voyage, j'aurais certainement diminué mon niveau d'anglais. (E2, Jude, 305-308)

ANNEXE I
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

3503



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : **Utilisation de la langue seconde par de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'anglais intensif: une étude multicas**

Chercheur(s) : Geneviève Boisvert
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : CER-20-271-07.15

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 11 décembre 2020 au 11 décembre 2021

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 11 décembre 2020

RÉFÉRENCES

- Abric, J-C. (2003). *Pratiques sociales et représentations* (3^e éd.). Presses universitaires de France.
- Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T. et Ungerleider, C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Allard-Poesi, F. et Perret, V. (2014). Fondements épistémologiques de la recherche. Dans R.-A. Thiétart (dir.), *Méthodes de recherche en management* (4^e éd., p.14-46). Dunod.
- Antonacopoulou, E. (2015). One More Time: What is Practice? *Teoria e Pratica em Admisitração*, 5(1), 1-26.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., Letrilliart, L. et le groupe de recherche universitaire qualitative médicale francophone. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *La revue française de médecine générale*, 19(84), 142-145.
- Azkarai, A. et Oliver, R. (2016). Negative Feedback on Task Repetition : ESL vs. EFL Child Settings. *Language Learning Journal*, 1-12. doi: 10.1080/09571736.2016.1196385
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4^e éd.). Multilingual Matters.
- Bautier, E. (1981). La notion de pratiques langagières : un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux. *Langage et société*, 15, 3-35.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. L'Harmattan.
- Béland, D. et Lecours, A. (2005). The Politics of Territorial Solidarity Nationalism and Social Policy Reform in Canada, the United Kingdom, and Belgium. *Comparative Political Studies*, 38, 676–703.
- Béland, N., Forgues, É. et Beaudin, M. (2010). Inégalités salariales et bilinguisme au Québec et au Nouveau-Brunswick, 1970 à 2000. *Recherches sociographiques*, 51(1-2), 75-101.
- Belenky, D.M. et Nokes-Malach, T.J. (2012). Motivation and Transfer: The Role of Mastery-Approach Goals in Preparation for Future Learning. *Journal of the Learning Sciences*, 21(3), 399-432, DOI: 10.1080/10508406.2011.651232
- Bell, P., White, J. et Horst, M. (2013). Est-ce que le programme d'anglais intensif nuit à la maîtrise du français? Of course not! *Québec Français*, 170, 90-92.

- Bernoussi, M. et Florin, A. (1995). La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance*, 1, 71-87.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development : Language, Literacy and Cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E. Peets, K.F et Moreno, S. (2014). Producing Bilinguals Through Immersion Education: Development of Metalinguistic Awareness. *Appl Psycholinguist*, 35(1), 177–191. doi: [10.1017/S0142716412000288](https://doi.org/10.1017/S0142716412000288)
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). ERPI.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit
- Bourdieu, P., De Swaan, A., Hagège, C., Fumaroli, M. et Wallerstein, I. (2001). Quelles langues pour une Europe démocratique? *Raisons politiques*, 2, 41-64.
- Brogère, G. (2011). Apprendre en participant. Dans É. Bourgeois (dir.), *Apprendre et faire apprendre*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0115>
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Cambon, E. et Léglise, I. (2008). Pratiques langagières et registres discursifs : Interrogation de deux cadres en sociologie du langage. *Langage et société*, 124, 15-38.
- Carraud, V. (2020). La foi n'est pas une croyance : sur la définition de la foi dans la lettre aux Hébreux. *Revue Philosophie*, 145(2), 13-29. DOI10.3917/phil.145.0013
- Centre de recherche et d'expertise en évaluation (2014). *Recherche évaluative sur l'intervention gouvernementale en matière d'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec : rapport de recherche : version finale : deuxième livrable*, Québec, École nationale d'administration publique, Le Centre.
- Centre de recherche et d'expertise en évaluation (2015). *L'enseignement de l'anglais, langue seconde (ALS): Que retenir de l'évaluation de l'expertise québécoise?*, Ottawa, École nationale d'administration publique.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. De Boeck.
- Charmillot, M. (2020). Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme. Dans F. Piron (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences humaines*. Editions Science et Bien Commun.
- Chekwa, E., McFadden, M., Divine, A. et Dorius, T. (2015). Metacognition: Transforming the Learning Experience. *Journal of Learning in Higher Education*, 11(1), 109-112.
- Cherkaoui, A. et Haouata, S. (2017). Éléments de réflexion sur les positionnements épistémologiques et méthodologiques en sciences de gestion. *Revue Interdisciplinaire*, 1(2), 1-20.

- Commission de l'éducation en langue anglaise (2011). *L'enseignement intensif de l'anglais aux élèves francophones de la 6e année du primaire*, Mémoire à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2008). *Do you Speak English? Les avantages du bilinguisme au Canada*. Repéré à http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/bilingualism_fr/bilingualism_fr.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde au primaire : un équilibre à trouver*, Québec.
- Crystal, D. (2000). Emerging Englishes. *English Teaching Professional*, 14, 3-6.
- Crystal, D. (2008). Two Thousand Million? *English Today*, 93(24) No. 1, 3-6.
- D'Hainaut, L. (1980). *Des fins aux objectifs de l'éducation : l'analyse et la conception des politiques éducatives, des programmes de l'éducation* (2^e éd.). Nathan.
- Davidson, T. (2012). *I'm not English, I Just Speak it: Quebecers and Language Learning Motivation* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5660/>
- De Costa, P., Park, J. et Wee, L. (2016). Language Learning as Linguistic Entrepreneurship: Implications for Language Education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(5), 695-702.
- Dejoux, C. & Wechtler, H. (2011). Diversité générationnelle : implications, principes et outils de management. *Management & Avenir*, 43, 227-238. <https://doi.org/10.3917/mav.043.0227>
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23, 51-72. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0051>
- Denis, M. et Dubois, D. (1976). La représentation cognitive : quelques modèles récents. *L'année psychologique*, 76(2), 541-562.
- Desmarais, D. (2016). L'approche (auto)biographique : finalités plurielles, enjeux actuels. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- De Vecchi, G. 1992. *Aider les élèves à apprendre*. Hachette.
- Dokic, J. (1998). La perception interne et la critique du langage privé. *Revue de théologie et de philosophie*, 130, 1-19.
- Dole, J. A., & Sinatra, G. M. (1998). Reconceptualizing Change in the Cognitive Construction of Knowledge. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 109-128.
- Dolz-Mestre, J., Pasquier, A., Bronckart, J.P. (1993). L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de linguistique appliquée*, 92, p. 23-37.

- Dörnyei, Z. et Csizér, K. (2002). Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
- Dortier, J.-F. (2007). La perception, une lecture du monde. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 6(7), 7.
- Doucerein, M.M. (2019). L2 Experience Mediates the Relation Between Mainstream Acculturation Orientation and Self-Assessed L2 Competence Among Migrants. *Applied Linguistics*, 40(2), 355–378.
- Dumez, H. (2012). Qu'est-ce que l'abduction, et en quoi peut-elle avoir un rapport avec la recherche qualitative ? *Le Libellio d'ÆGIS*, 8(3), 3-9.
- Dunkin, M.J. (1990). The Induction of Academic Staff to a University: Process and Product. *Higher Education*, 20(1), 47-66.
- Dussault, B. (1997). *Les effets à long terme de l'enseignement intensif de l'anglais langue seconde* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Eley, M.G. (2006). Teachers' conceptions of Teaching, and the Making of Specific Decisions in Planning to Teach. *Higher Education*, 51, 191-214. DOI 10.1007/s10734-004-6382-9
- Fehr, E. et Falk, A. (2002). Psychological Foundations of Incentives. *European Economic Review*, 46, 687–724.
- Field, J. (2007). Looking Outwards, not Inwards. *ELT Journal*, 61 (1), 30-38.
- Figari, G. Remaud, D. et Tourmen, C. (2014). Évaluation des dispositifs et programmes, un exemple : Évaluation d'un dispositif de classes-passerelles vers des écoles d'ingénieurs. Dans G. Figari, D. Remaud et C. Tourmen (dir.), *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. De Boeck.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. (2e éd.). Chenelière Éducation.
- Gagnon, A. (2019). « Représentation », dans Anthony Glinoyer et Denis Saint-Amand (dir.), *Le lexique socius*, URL : <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/189-representation>, page consultée le 15 novembre 2019.
- Gélinas, R. (2005). *Les degrés de complexification conceptuelle dans le parcours discursif d'étudiants universitaires au regard de l'accord du verbe* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16459>
- Germain, C., Lightbown, P.M., Netten, J. et Spada, N. (2004). Intensive French and Intensive English: similarities and differences. *The Canadian Modern Language Review*, 60(3), 409–430.
- Germain, C. et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic*. Vol. 7(7), 55-69.
- Germain, C. et Netten, J. (2010). La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique, *Linguarum Arena*, 1(1), 9-24.
- Germain, C. et Netten, J. (2011). Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement. *Synergies Chine*, 6, 25-36.

- Ginsburgh, V. et Weber, S. (2006). La dynamique des langues en Belgique. *Regards économiques*, (42),1-10.
- Girod-Séville M. et Perret V. (1999). Fondements épistémologiques de la recherche. Dans R.-A. Thiéart (dir.), *Méthodes de recherche en management*, (4^e éd.). Dunod.
- Girodan, A. et Vecchi, D.G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux et Niestlé.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Grantdner, A-M. (2007). Les conceptions et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage, et le contexte des disciplines : quelques éléments pour la formation. Dans L. Langevin (dir.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des principes et des exemples pour inspirer l'action des administrations et des professeurs*. Presses de l'Université du Québec.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme : Essai de définition. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 19,13-41.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press.
- Guillemette, F., Guillemette, M., Luckerhoff, J. et Plouffe, M.J. (2016). *La recherche qualitative : origines et essai de définition* [notes de cours]. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Guillou, M-E. (2006). Représentations sociales et pratiques sociales : l'exemple de l'engagement pro-environnemental en agriculture. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 56, 157-165.
- Guimelli, C. (2003). La pratique infirmières : pratiques et représentations sociales. Dans J-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (3^e éd.). Presses universitaires de France.
- Hagège, C. (2012). *Contre la pensée unique*. Odile Jacob.
- Hébert, V. (2021). *L'anglais en débat au Québec : Mythes et cadrages*. Presses de l'Université Laval.
- Hendrickson, B., Rosen, D. et Aune, R. (2011). An Analysis of Friendship Networks Social Connectedness Homesickness and Satisfaction Levels of International Students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 281–95.
- Higgins, C. (2011), *The Good Life of Teaching: An Ethics of Professional Practice*. John Wiley & Sons.
- Huberman, A. M., et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck.
- Institut national de la statistique et des études économiques. (2023). *Population au premier janvier : Données annuelles de 1990 à 2023*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5225246>
- Islam, M., Lamb, M. et Chambers, G. (2013). The L2 Motivational Self System and National Interest: A Pakistani Perspective. *System*, 41(2), 231-244.

- James, M.A. (2012). An Investigation of Motivation to Transfer Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 96(01).
- Kang, S. J. (2004). Dynamic Emergence of Situated Willingness to Communicate in a Second Language. *System*, 33, 277–292.
- Kihlstedt, M. (2008). *Les avantages du bilinguisme précoce*. Repéré à http://data0.eklablog.com/skol-diwan-rianteg/mod_article26683189_1.pdf
- Kormos, J., Kiddle, T. et Csizér, K. (2011). Systems of Goals, Attitudes and Self-related Beliefs in Second-Language-Learning Motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495-516.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: Notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *La recherche qualitative: Résurgence et convergences*. Presses de l'Université du Québec.
- Labelle, F., Guillemette, F., Luckerhoff, J. (2018). Introduction : la place de la mobilisation des résultats de la recherche dans les approches inductives : une tension constructive. *Approches inductives*, 5(1), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.7202/1045150ar>
- La Grenade, C.B. (2017). *Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible au collégial* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/2620/browse?type=author&value=B+La+Grenade+%2C+Carole>
- Langlois, S. 1999. Canadian Identity: A Francophone Perspective. Dans P.R. Magocsi (dir.), *Encyclopedia of Canada's people* (323–329). University of Toronto Press.
- Laroui, R. et de la Garde (2017). L'entretien semi-dirigé et ses principaux défis. Dans P. Beaupré, R. Laroui et M.-H. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers*. Presses de l'Université du Québec.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos, Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 141–165.
- Larsen-Freeman, D. (2013). Transfer of Learning Transformed. *Language Learning*, 63, 107–129. Doi: 10.1111/j.1467-9922.2012.00740.x
- Lee, J. S. et Chen Hsieh, J. (2019). Affective Variables and Willingness to Communicate of EFL Learners in In-class, Out-of-class, and Digital Contexts. *System*, 82, 63-73.
- Lee, J.S. et Lee, K. (2019). Affective Factors, Virtual Intercultural Experiences, and L2 Willingness to Communicate in In-class, Out-of-class, and Digital Setting. *Language Teaching Research*, 1-21.
- Léger, J-M., Nantel, J. et Duhamel P. (2016). *Le code Québec : les sept différences qui font de nous un peuple unique au monde*. Les éditions de l'homme.
- Leneveu, M-C. (2012). Définition d'un concept : approches anthropologique et sociologique de la croyance et sa fonction. *Éthique et santé*, 9, 156-158.

- Lepage, J.-F. et Corbeil, P.-P. (2013). L'évolution du bilinguisme français-anglais au Canada de 1961 à 2011 : *Regards sur la société canadienne*. (Publication n° 75-006-X). Repéré sur le site de Statistique Canada : <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-630-x/11-630-x2016001-fra.htm>.
- Lewi, G. (2018). *Génération Z: Mode d'emploi*. Vuibert.
- Lightbown, P. M., & Spada. N. (1989). Intensive ESL Programs in Quebec Primary Schools. *TESL Canada Journal*, 7(1), 11–32.
- Lightbown, P. M., & Spada. N. (1991). Étude des effets à long terme de l'apprentissage intensif de l'anglais, langue seconde, au primaire. *Canadian Modern Language Review*, 48, 90-117.
- Lightbown, P. et Spada, N. (1994). An Innovative Program for Primary ESL Students in Quebec. *TESOL Quarterly*, 28(03).
- Lightbown, P. et Spada, N. (1997). Learning English as a Second Language in a Special School in Québec. *The Canadian Modern Language Review*, 53(2), 315-345.
- Lightbown, P. (2008). Transfer Appropriate Processing as a Model for Classroom Second Language Acquisition. Dans Z.-H. Han (dir.), *Understanding Second Language Process* (p. 27-44). Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. et Gardner, R.C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283–305.
- MacIntyre, P.D et Charos, C. (1996). Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication. *Journal of Language and Social Psychology* 5, 3–26.
- MacIntyre, P., Clément, R., Dörnyei, Z. et Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- MacIntyre, P. (2007). Willingness to Communicate in the Second Language : Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. *The Modern Language Journal*, 91(04), 564-576.
- MacIntyre, P., Burns, C. et Jessome, A. (2011). Ambivalence About Communicating in a Second Language : A Qualitative Study of French Immersion Students' Willingness to Communicate. *The Modern Language Journal*, 95 (1), 81-96.
- MacIntyre, P. (2020). Expanding the Theoretical Base for the Dynamics of Willingness to Communicate, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 111-131.
- Malglaive, G. (2005). *Enseigner à des adultes* (4^e éd.), Presses Universitaires de France.
- Marini, A. et Genereux, R. (1995). The Challenge of Teaching for Transfer. Dans A. McKeough, J. Lupart, et A. Marini (dir.), *Teaching for Transfer, Fostering Generalization in Learning*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Martel, M. et Pâquet, M. (2010). *Langue et politique au Canada et au Québec : Une synthèse historique*. Montréal : Les éditions du Boréal.

- Martin, R. (1983). La notion d'univers de croyance dans la définition du nom propre. *Linx. Sémantique, poétique, vérité*, 9, 7-28. DOI : <https://doi.org/10.3406/linx.1983.980>
- Martinson, K. et O'Brien, C. (2015). Conducting case studies. Dans J. S. Wholey, H. P. Hatry et K. E. Newcomer (dir.), *Handbook of practical program evaluation* (4e éd.). Jossey-Bass.
- McIntyre, A. (2006). *Après la vertu : étude de théorie morale*. Quadrige Presses universitaires de France.
- McKeough, A. (1995). Teaching Narrative Knowledge for Transfer in the Early School Years. Dans A. McKeough, J. Lupart et A. Marini (dir.), *Teaching for Transfer, Fostering Generalization in Learning*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Miles, M.B. et Huberman, M.A (2003). *Analyse des données qualitatives : méthodes en sciences humaines* (2^e édition). De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009), réf. du 18 juin 2014, <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/>.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Domaine des langues : anglais, langue seconde. Dans Gouvernement du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). Réinvestissement des apprentissages. *Dans Grand dictionnaire terminologique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8358102/reinvestissement-des-apprentissages>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Nombre d'élèves inscrits en anglais intensif, selon la région administrative de l'organisme fréquenté, l'organisme fréquenté et le niveau scolaire, (5e et 6e année du primaire seulement), réseau public seulement, année scolaire 2017-2018*, Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). Évaluation des effets de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde : suivi des élèves en 2^e secondaire, Québec.
- Mortimer, E.F. (1995). Conceptual Change or Conceptual Profile Change? *Science & Education*, 4, 267-285.
- Muñoz, C. (2008). Symmetries and Asymmetries of Age Effects in Naturalistic and Instructed L2 Learning. *Applied Linguistics*, 29, 578–96.
- Muñoz, C. (2014). Starting Age and Other Influential Factors: Insights from Learner Interviews. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(3).
- Netten, J. et Germain, C. (2005). Pedagogy and Second Language Learning: Lessons Learned from Intensive French. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(2), 183-210.
- Ngeow, K.Y-H. (1998). *Motivation and Transfer in Language Learning*. Eric Digest, 1-7.

- Noels, K. A. et Clément, R. (1996). Communicating Across Cultures: Social Determinants and Acculturative Consequences, *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des Sciences du comportement*, 28, 214–28.
- Noiseux, S. (2010). Le devis de recherche qualitative. Dans M.-F. Fortin, (dir.), *Fondements et tapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Norton Pierce, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quaterly*, 29(01), 9-31.
- Oliveira, I. (2008). *Exploration de pratiques d'enseignement de la proportionnalité au secondaire en lien avec l'activité mathématique induite chez les élèves dans des problèmes de proportion* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/1022/1/D1643.pdf>
- Oroujilou, N. et Vahedi, M. (2011). Motivation, Attitude, and Language Learning. *Procedia- Social and Behavioural Sciences*, 29, 994-1000.
- Pae, T. (2008). Second Language Orientation and Self-Determination Theory: A Structural Analysis of the Factors Affecting Second Language Achievement. *Journal of Language and social Psychology*, 27(1), 5-27.
- Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, la revue*, 25(3), 15-23.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (1), 63–85.
- Perrrenoud, P. (1996). Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: une opposition discutable. *Éducation et recherche* 2, 234-25.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Peters, M. (2000). Le Bain linguistique : une innovation pour le programme de français de base? *Apprentissage et socialisation*, 20(2), 71-86.
- Peters, M., Wesche, M et MacFarlane, A. (2004). Le Bain linguistique d'Ottawa. *Revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 373-391.
- Portelance, L. (2011). Analyse du soutien de l'enseignant associé à la formation du stagiaire. Dans L. Portelance et C. Van Nieuwenhoven (dir.), *Fondements théoriques et méthodologies des conduites de recherche portant sur la formation professionnelle en alternance*, *Éducation et francophonie*, XXXVIII(2), 21-38.
- Pratt, D.D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Prévost, P. et Roy, M. (2012). Les études de cas : un essai de synthèse. *Revue Organisations et Territoires*, 21(1), 67-82. <https://doi.org/10.1522/revueot.v21n1.292>
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Proulx, S. (2015). Le design à l'épreuve du concept de pratique. *Sciences du design*, 2(2), 20-30.

- Pudal, R. (2022). Croyance. Dans L'encyclopédie Universalis. [CROYANCES \(sociologie\) - Encyclopædia Universalis](#)
- Rajabpour, M., Ghanizadeh, A. et Ghonzooly, B. (2015). A Study of Motivational Facet of Language Use in the Light of Dornyei's L2 Motivational Self-system. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(5), 179-196.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. Routledge.
- Rasool, G. et Winke, P. (2019). Undergraduate Students' Motivation to Learn and Attitudes Towards English in Multilingual Pakistan: A Look at Shifts in English as a World Language. *System*, 82, 50-62.
- Reckwitz A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Reinders, H. et Wattana, S. (2014). Can I Say Something? The Effects of Digital Game Play on Willingness to Communicate. *Language Learning and Technology*, 18(2), 101-123.
- Reinders, H. et Wattana, S. (2015). Affect and Willingness to Communicate in Digital Game-based Learning. *ReCALL*, 27(1), 38-57.
- Richards, J.C. (2014). The Changing Face of Language Learning: Learning Beyond the Classroom. *RELJ Journal*, 46, 5-22.
- Rousseau, M. O. (1992). The Politics of Language and Trade in Quebec, Canada: Toward an Autonomous Francophone State. *Berkeley Journal of Sociology*, 37, 163-179.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Samuelowicz, K. et Bain, J. (1992). Conceptions of Teaching Held by Academic Teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.
- Saussez, F. (1998). *Vers un cadre conceptuel pour l'étude de déterminants des conceptions des enseignants de l'enseignement supérieur à propos de l'acte d'enseigner*. [mémoire inédit de licence en sciences de l'éducation, préparatoire au doctorat, Université catholique de Louvain]. [10.3102/00346543069001053](#)
- Saussure, F. de. (1980). *Cours de linguistique générale*. Payot.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). PUM.
- Schatzki, T. (2001). On Sociocultural Evolution by Social Selection. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31(4), 341-364.

- Schatzki T.-R. (2005). Peripheral Vision: The Sites of Organizations. *Organization Studies*, 26(3), 465-484.
- Scheiner, T. (2017). Conception to Concept or Concept to Conception? From Being to Becoming. *Proceedings of the 41st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 145-152.
- Schneuwly, B. et Dolz-Mestre, J. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 15, 27-40.
- Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*, 177, 91-103.
- Seargeant, P. et Swann, J. (2012). *English in the World: History, Diversity, Change*. Abingdon, Routledge/Milton Keynes: The Open University.
- Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec (2012). *Guide d'implantation de l'anglais, langue seconde, au Québec*, Montréal, La Société.
- Spada, N. (2014). Instructed Second Language Acquisition Research and Its Relevance for L2 Teacher Education. *Education Matters*, 2(1), 41-54.
- Statistiques Canada. (2021). *Statistiques sur les langues*. [Statistiques sur les langues \(statcan.gc.ca\)](https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/92-626-x/2021001/article/00001-eng.htm)
- St-Germain, D., Delpêche, M.A., Mercier, D. (2009). L'informatique comme soutien à l'opérationnalisation des procédures analytiques en phénoménologie : un modèle de développement et de collaboration. *Recherches qualitatives*, 28(1), 106-132.
- Sunstein, C. et Thaler, R. (2008). The Dramatic Effect of a Firm Nudge. *Financial Times*, 11-12.
- Taguchi, T., Magid, M. et Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. Dans E. Ushioda et Z. Dörnyei (dir.), *Motivation, Language, Identity and the L2 Self* (p.67-97). Multilingual Matters.
- Taktek, K. (2017). L'apprenant au coeur du transfert des apprentissages : perspectives d'interventions pédagogiques dans le domaine de l'éducation. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 40(4), 514-542.
- Tardif, J. (1999), *Le transfert des apprentissages*. Les Éditions Logiques.
- Triole, J. (2009). Motivation intrinsèque, incitations et normes sociales. *Revue économique*, 3(60), 577-589.
- Trofimovich, P. et L. Turuseva (2015). Ethnic Identity and Second Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 234-252.
- Truchot, C. (2005). L'anglais comme « lingua franca » : observations sur un mode de majoration. *Cahiers de sociolinguistiques*, 10, 167-178.
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives*, 5, 38-45.
- Tufford, L. et Newman, P. (2010). Bracketing in Qualitative Research. *Qualitative Social Work*, 1-17.

- Vaillancourt, F., Tousignant, J., Chatel-DeRepentigny, J. et Coutu-Mantha, S. (2013). Revenus de travail et rendement des attributs linguistiques au Québec en 2005 et depuis 1970. *Canadian Public Policy – Analyse de Politiques*, 39, 25-40.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
- Van Der Maren, J. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels: Education, (para)médical, travail social*. De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.maren.2014.01.
- Verschuren, P. J. M. (2003). Case Study as a Research Strategy: Some Ambiguities and Opportunities. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(2), 121-139.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Vivegnis, Isabelle (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas*. [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières], Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091/>
- Wesche, M. (2002). Early French Immersion: How Has the Original Canadian Model Stood the Test of Time? Dans P. Burmeister, T. Piske et A Rohde (dir.), *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*. Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- White, J. et Turner, C. (2005). Comparing Children's Oral Ability in Two ESL Programs. *The Canadian Modern Language Review*, 61(4), 491-517.
- Wode, H. (1999). Incidental Vocabulary Acquisition in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (02), 243-258.

