

L'apport de la traduction dans un cours de composition avancée au niveau universitaire

Catherine Black and Guillaume Marteau

Number 14, 2021

Du présentiel à la distance : repenser l'apprentissage des langues dans un nouvel environnement

From in-person to distance: Rethinking language learning in a new environment

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1084954ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

University of Guelph, School of Languages and Literatures

ISSN

2292-2261 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Black, C. & Marteau, G. (2021). L'apport de la traduction dans un cours de composition avancée au niveau universitaire. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (14), 1–17.

Article abstract

Although translation has played a central role in language teaching for centuries, it fell out of use in the 20th century when other teaching methods were introduced and suffers now from a somewhat « bad reputation ». Since the beginning of the 21st century, however, significant research has reconsidered the usefulness of translation in the teaching and learning of languages. It has been found out that language learners very often turn to translation as a learning strategy (Naiman, 1996). The following study was conducted in a university advance writing course (CEFRL levels B2/C1). It explores whether translation can indeed be an effective tool to help language learners improve their competence in L2, especially in terms of word choice and syntax, through an experimental activity referred to here as « double translation ». Learners were then surveyed to find out about their opinions and perceptions on the use of L1 when learning a second language.

© Catherine Black, Guillaume Marteau, 2021



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

L'apport de la traduction dans un cours de composition avancée au niveau universitaire

Catherine Black
Guillaume Marteau
Simon Fraser University
Canada

Bref historique

Dans son ouvrage sur l'évolution de l'enseignement des langues au cours des siècles, Germain (1993) revient sur le rôle tenu par la méthode grammaire-traduction qui a joui d'un certain prestige jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle puis a subi un déclin au cours du XX^{ème} siècle lorsque d'autres méthodes pédagogiques furent introduites. Cet enseignement des langues dit « traditionnel » était centré autour d'exercices de traduction, principalement de version (traduction vers la L1), qui servaient à appréhender la grammaire de la langue-cible (le latin ou le grec) afin d'avoir accès aux textes littéraires anciens. Selon Cook (2010) : « Grammar Translation is essentially teaching a language through a combination of explaining and learning grammar rules and translating both into and out of the target language » (p. 10). On accordait alors peu de place à l'oral, d'où une certaine insatisfaction des enseignants qui a conduit à l'élaboration d'autres méthodes, notamment la méthode directe. Cette dernière repose sur le postulat qu'il est possible d'apprendre une langue étrangère de la même façon que l'on apprend sa langue maternelle, c'est-à-dire de manière naturelle en étant exposé à la L2 en milieu scolaire. L'accès au sens se fait donc de manière « directe » et non par la traduction.

Avec l'émergence de l'approche communicative dans les années 1970, où l'accent est mis alors sur le sens du message à communiquer plutôt que sur sa forme (Krashen et Terrell, 1998), la L1 a été mise à l'index. Ellis (2008) renforce l'idée de l'importance d'être exposé le plus possible à la L2 et de créer de nombreuses occasions de produire de la L2 au détriment de la L1. Pourtant, Nenopoulou (2006) considère la traduction comme une activité utile et en parle comme « d'une fonction naturelle que l'on effectue à l'intérieur même de sa langue, lorsque l'on interprète ou paraphrase un énoncé » (p. 77). Selon elle, la traduction « révèle le penchant naturel de l'individu à rapprocher l'inconnu du connu et du familier » et elle ajoute que « ce penchant spontané et intuitif devient un besoin urgent chez l'apprenant d'une langue étrangère. [...] la traduction constitue une nécessité incontournable pour la didactique des langues, mais sous réserve d'une application systématique et raisonnée » (p. 79). Pourquoi alors nier son existence et les bénéfices qu'elle pourrait apporter à l'apprentissage des langues?

Récemment, le rôle de la L1, et de la traduction, semble avoir fait l'objet d'une certaine reconsidération de la part des chercheurs. En effet, citant plusieurs chercheurs (voir Brooks et Donato, 1994; Cook, 2010; Macaro, 2001; Park, 2013, Storch et Wigglesworth, 2003) Bruen et Kelly (2017) affirment : « there is evidence emerging to suggest that the L1 may actually be a useful tool for learning L2 in particular instances including in the acquisition of vocabulary in intentional lexical focus-on-form contexts » (p. 371). Toujours d'après Bruen et Kelly (2017), passer par la L1 serait aussi un moyen de réduire l'anxiété de l'apprenant face à la L2 (ou la L3) en lui permettant ainsi de développer des stratégies pour effectuer des tâches linguistiques complexes (p. 370). À cet effet, la L1 permettrait alors à l'enseignant : « to monitor students' understanding, to ensure that they do not feel lost, and allow them to express their own thoughts, needs and worries. [Their] own-language use including translation, is likely to be far more empowering and student-centred than monolingual teaching » (Cook, 2010, p. 131). Pour sa part, Mahmoud (2006) démontre que :

Many teachers recognize that the L1 in the classroom is a positive representation of interlanguage; additionally, they [the teachers] know it is often a student preference because the natural desire to communicate impels learners to use their L1 to fill in gaps in communication, a strategy that successfully moves their acquisition of L2 forward. (p. 28)

Levine (2011) abonde dans ce sens : « For us to deny, in our pedagogy, a role for the cognitively and socially dominant language, is to ignore a large part of the L2 learning process and the individual learner's personal experience » (p. 5). La « mauvaise réputation » de la traduction dans l'enseignement des langues ne semble pas venir de la traduction elle-même, mais plutôt de son utilisation en classe qui séparait la langue de sa fonction de communication car, nous le rappelons, le but était d'avoir accès aux textes littéraires écrits en latin et en grec. Or, comme le rappelle Mogahed (2011), « translation itself as it takes place in the real world is essentially linked

to a communicative purpose » (parag. 7). La traduction, utilisée de manière raisonnable et raisonnée, aurait donc sa place dans les cours de langues, comme le souligne Duff (1989) : « Translation happens everywhere, all the time, so why not in the classroom? » (p. 6).

Il semble donc contre-productif d'empêcher les apprenants de traduire dans leur langue première les concepts complexes associés à l'apprentissage d'une nouvelle langue dans la mesure où ils ont déjà un solide passé linguistique (leur L1 et parfois une L2 voire une L3) qui leur est difficile de mettre de côté. Pour certains chercheurs, dont Py (1987), « la L1 doit être prise en compte non pas tant comme obstacle réel ou virtuel, mais comme constituant d'un répertoire bilingue. [...] Les connaissances en L2 ne viennent pas tant s'ajouter, mais plutôt se combiner avec les connaissances en L1 » (p. 497). Mitchell et Myles (2004) sont d'avis que les productions en L2 sont fortement influencées par les langues que les apprenants parlent et écrivent déjà. Certes, celles-ci vont interférer et seront la cause de certaines erreurs, mais cela fait partie de l'apprentissage et il est du rôle de l'enseignant de les faire remarquer et d'expliquer d'où elles proviennent. C'est l'occasion, par exemple, de rappeler aux apprenants que les langues ne sont pas « superposables », permettant ainsi d'éviter d'éventuels calques ou traductions littérales. Cook (2010) avance même que la présence de la langue première n'est jamais vraiment exclue : « even the most extreme monolingual teaching is, of necessity, framed by bilingual explanation » (p. 130). Nenopoulou (2006) abonde dans le même sens en disant que « Bannir la langue maternelle de l'enseignement des langues n'est qu'une utopie. Tout interdit de son utilisation risque de paraître hypocrite et de masquer l'essentiel qui est la prise de conscience métalinguistique appropriée » (p. 79). De même, De Carlo (2006) n'envisage pas la traduction comme un simple outil de compréhension, mais plutôt comme un outil d'analyse permettant de comparer, critiquer et réfléchir sur le message du texte de départ. Tout comme Kim (2011) l'avait constaté dans son cours¹ : « using students' first language [...] helped them look at their own writing more objectively, which they failed to do without the aid of their first language » (p. 158). Cet aspect est particulièrement pertinent dans un cours d'écrit. La traduction, vers la L1, du texte de départ écrit en L2 permet à l'apprenant de saisir les nuances de sens et de découvrir la façon de les exprimer entre les deux langues. Liao (2006) constate que « learners very often use translation as a learning strategy to comprehend, remember, and produce a foreign language » (p. 192).

Tout ceci nous a conduit à nous interroger sur l'apport possible de la L1 dans le contexte d'un cours avancé d'écrit en français langue seconde au niveau universitaire. Ce cours est offert dans une université canadienne en 3^e année (niveau B2/C1 du Cadre européen commun de référence). Il est obligatoire pour les spécialistes (majeure en français) et non spécialistes (mineure en français), et donne accès aux séminaires de 3^e et 4^e année. Nous précisons qu'il ne s'agit pas d'un cours de traduction car il est enseigné en français et tous les travaux sont habituellement écrits dans cette langue. Pour mener à bien notre étude, nous avons donc introduit la traduction dans ce cours à travers une activité que nous avons appelée « double traduction² », à savoir le passage de la L2 vers la L1 puis retour à la L2. Nous étions curieux de recueillir les réactions de nos apprenants quant à cette nouvelle activité linguistique habituellement contre-indiquée, voire interdite. Nous avions l'intuition que leurs réactions seraient diverses, voire principalement négatives, car la plupart d'entre eux venaient de l'immersion française (précoce ou tardive) qui, axée sur l'approche communicative, met à l'index la langue maternelle, et donc la traduction.

Au cours de l'histoire des méthodes pédagogiques, le rôle de la langue maternelle et de la traduction n'a jamais cessé d'être au cœur du débat, à tel point que Malmkjær (1998) affirme : « the issue of the use of translation in language teaching is one on which most language teachers have a view » (p. 1). Or, si la plupart des professeurs de langues ont un avis sur la question, qu'en est-il des apprenants ? Il se trouve que ces derniers recourent souvent à la traduction qui fait partie des stratégies d'apprentissage des bons apprenants de langues (Naiman, 1996). Bagheri (2011) s'était déjà interrogé sur les perceptions des apprenants d'anglais L2 vis-à-vis de la traduction. Il ressort de son étude que la plupart des participants (des étudiants iraniens en anglais langue étrangère) étaient d'avis que la traduction jouait un rôle positif dans l'amélioration de l'écrit en L2 : « On the whole, the respondents were almost united in the belief that translation contributed substantially to the acquisition of their writing skills. [...] it [translation] can serve to alleviate stress and boost motivation to learn writing » (p. 296).

Pour mener à bien cette étude, nous avons identifié deux questions de recherche :

1. Comment les apprenants perçoivent-ils l'utilisation de leur langue maternelle et de la traduction dans un cours avancé de composition écrite en français, au début, au milieu et à la fin du semestre ?
2. Comment les apprenants perçoivent-ils l'apport de la traduction sur leurs productions écrites, notamment au niveau du vocabulaire et de la syntaxe ?

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi de mener une étude descriptive exploratoire à partir de réflexions individuelles d'apprenants (faisant suite aux exercices de double traduction), de questionnaires papier et d'un groupe de discussion.

Notre étude

Dès le début du cours, nous avons expliqué aux apprenants l'objectif de cette recherche³. Il s'agissait de leur faire comprendre que cette étude n'allait en rien influencer leur note finale puisque le professeur responsable du cours n'allait intervenir dans la collecte des données⁴. Nous leur avons expliqué que leur participation (aux sondages par questionnaires et à la discussion de groupe animée par le stagiaire) était totalement facultative et qu'ils seraient libres de donner leur opinion positive ou négative sans risque de voir leur note finale affectée. Intéressés par le projet et valorisés parce qu'on leur demandait leur avis, ils ont immédiatement accepté.

Participants

La classe se composait de 24 étudiants⁵ ayant quasiment tous⁶ suivi le cours préalable (2^e année Grammaire et Composition) et était assez hétérogène en raison de divers facteurs : la scolarité antérieure, le diplôme préparé, les langues parlées et les langues écrites. Le premier questionnaire a servi entre autres à identifier le profil des participants. En ce qui concerne leur formation en français, nous avons identifié quatre catégories en suivant le profil habituel des étudiants de ce département. Il s'agissait de l'immersion précoce (dès la maternelle), l'immersion tardive (en 5^e année), le français de base (dès la 4^e année) et le français commencé à l'université pour les étudiants internationaux et au collège pour quelques étudiants. Les profils des étudiants sont présentés dans le tableau en Annexe A.

Contexte du cours

Dans ce cours d'écrit avancé en français langue seconde, les apprenants travaillent l'organisation et le style à travers de nombreux exercices leur permettant de mieux maîtriser les articulations logiques pour l'expression de la cause, de la conséquence, du but, de l'ordre, de la condition, de la comparaison et enfin de la concession. Les devoirs normalement imposés sont les suivants : une lettre (300 à 350 mots) écrite en binôme ; deux exercices sur table individuels : l'analyse d'une image publicitaire (500 à 700 mots) et une revue critique d'un film (800 à 1000 mots). Ces devoirs sont effectués parallèlement à de nombreux petits exercices de type structuraux pour bien comprendre et pratiquer les articulations logiques de la phrase.

Collecte des données

Plusieurs types d'outils ont été utilisés pour recueillir les données : une partie réflexive individuelle rédigée à la suite de la rédaction puis de la traduction de la lettre, trois questionnaires ainsi qu'un groupe de discussion mené en fin de semestre. Comme la traduction ne faisait pas systématiquement partie de ce cours, nous avons demandé aux apprenants s'ils étaient d'accord de traduire en anglais la lettre écrite d'abord en français de façon collaborative (Devoir 1). Bien que cet exercice de traduction fût facultatif, tous les apprenants l'ont fait volontiers, sans pression de la part du stagiaire. La « double traduction » de la lettre a été effectuée lors d'un cours régulier de deux heures. Une fois terminée, nous avons demandé aux apprenants de réfléchir individuellement sur le processus de cette « double traduction » et de rendre leurs impressions par écrit. Aucune directive précise n'avait été donnée pour ne pas influencer leurs réponses.

En fin de semestre, nous avons mené un groupe de discussion durant lequel nous sommes revenus sur cette première activité d'écriture puis de traduction de la lettre. Nous avons demandé aux apprenants pourquoi ils s'étaient prêtés au jeu et ces derniers nous ont répondu l'avoir fait par curiosité et parce qu'ils pensaient que l'exercice serait facile. Ils ne s'attendaient pas à rencontrer des difficultés lexicales ou syntaxiques. La « double traduction » leur a permis de constater qu'ils réfléchissaient plus pour trouver le mot exact ou la bonne tournure de phrase. À la fin du semestre, une fois que tous les travaux du cours avaient été rendus, nous avons demandé aux étudiants de rédiger un bilan personnel de cette expérimentation. Nous voulions voir si l'exercice de traduction de la L2 vers la L1 (traduction de la lettre) leur avait servi dans les travaux individuels subséquents pour choisir le vocabulaire et améliorer leur syntaxe. Afin de les guider dans la rédaction de ce paragraphe réflexif, nous leur avons posé les questions suivantes :

- Aviez-vous d'abord pensé en anglais et rédigé ensuite la lettre en français?

- Vous êtes-vous servi de l'anglais pour écrire le texte? Si oui, dans quelle mesure?
- Bien qu'il n'y ait pas de traduction prévue dans ce devoir, y avez-vous quand même eu recours?

Ces réflexions individuelles ont été recueillies à la fin du semestre.

Les divers outils de collection des données

Distribué en début de semestre, le Questionnaire 1 visait dans un premier temps à établir le profil des étudiants. Il était divisé en trois parties distinctes : une première partie concernant la formation en français des étudiants inscrits dans le cours (dont nous avons déjà parlé plus haut); une deuxième partie visant à déterminer leur profil linguistique et enfin une troisième partie portant sur les outils que les étudiants utilisent pour écrire en français, notamment des dictionnaires, des traducteurs en ligne ou encore des auto-correcteurs. Dans la partie évaluative sur le choix de langue figurait les cinq questions suivantes : « Quelle est votre langue maternelle? Combien de langues parlez-vous? Combien de langues écrivez-vous? Quelle langue préférez-vous utiliser? Lorsque vous devez écrire en français, commencez-vous à réfléchir en français ou dans une autre de vos langues? » Nous avons relevé que 23 étudiants sur 24 préféraient utiliser l'anglais et un seul favorisait le français alors que ce n'était pas sa L1. Cette personne avait une motivation très intrinsèque, voulait absolument être bilingue et rejetait systématiquement l'anglais dans le cours. D'autre part, nous avons noté que dix étudiants avaient répondu penser directement en français lorsqu'ils écrivent en français et sept étudiants déclarent penser d'abord en anglais puis traduire en français. Enfin, le reste des étudiants ont répondu soit qu'ils se servaient des deux langues en même temps, soit que le choix de la langue dépendait de ce qu'ils avaient à écrire, comme cette étudiante par exemple : « Cela dépend de ce que je dois écrire. Pour les choses faciles j'utilise le français, pour les choses difficiles j'utilise l'anglais. »

Dans la troisième partie de ce premier questionnaire consacrée aux outils dont les étudiants se servent pour écrire en français, nous avons identifié au préalable la liste suivante : un livre de grammaire française, un manuel d'écriture, un livre de conjugaisons (type Bescherelle), des dictionnaires papier et en ligne, des dictionnaires unilingues et bilingues, deux bases de données en ligne (WordReference et Linguee), des correcticiels (Antidote et Le Bon Patron) et l'outil de traduction automatique Google Translate. Un étudiant a rajouté de son propre chef le dictionnaire en ligne Reverso à la liste préétablie. Nous avons demandé aux étudiants de cocher tous les outils dont ils se servent régulièrement lorsqu'ils écrivent en français. Le graphique en Annexe B montre les résultats obtenus. Il apparaît que les bases de données en ligne ont la faveur des étudiants, probablement en raison de leur côté immédiat et pratique. Nous remarquons également que le dictionnaire bilingue l'emporte sur le dictionnaire unilingue, ce qui tendrait à faire penser que les apprenants apprécient avoir la traduction des mots qu'ils recherchent. Concernant les bases de données en ligne gratuites tels que WordReference, Linguee et Google Translate, elles passent assez logiquement avant les dictionnaires auxquels il faut s'abonner tels que Oxford, Collins ou le Robert. Les correcticiels sont aussi largement plébiscités car ils sont utilisés dans les deux cours précédents celui-ci. Signalons que seulement deux étudiants avaient acheté le logiciel Antidote, correcticiel destiné à des utilisateurs francophones. On y trouve des conjugaisons, des points de grammaire et de nombreux dictionnaires. L'utilisateur saisit son texte, le correcticiel identifie les erreurs puis propose des alternatives. Le département de français de l'université l'a installé dans ses laboratoires de langues favorisant ainsi son utilisation. Il est aussi disponible à la bibliothèque, donc facile à consulter.

Nous avons distribué le Questionnaire 2 au milieu du semestre, après que les étudiants ont eu écrit puis traduit la lettre, dans le but de recueillir leurs impressions et perceptions quant à cette activité expérimentale de traduction. Signalons que seulement 17 participants sur 23 ont répondu à ce questionnaire qui comportait les deux questions ouvertes ci-dessous. Nous avons choisi de poser ces questions en anglais car nous ne voulions pas que le français entrave leurs réponses.

1. What was your perception about the use of translation in a French writing course before taking FREN 301W which is not a translation course?
2. What is your perception about the use of the translation in a writing course at this point in the semester?

Les réponses obtenues ont été analysées puis regroupées en trois catégories : opinions positives, négatives et nuancées. Nous entendons par « nuancées » les perceptions des apprenants n'étant ni positives, ni négatives mais plutôt incertaines. Les graphiques en Annexe C montrent la répartition des réponses.

On observe une démarcation très nette entre les deux graphiques. Dans le premier (correspondant au début du semestre), 8 réponses sont négatives, 7 sont nuancées et 2 sont positives, alors que dans le second (correspondant au milieu du semestre) seulement une des réponses est nuancée et les 16 autres sont positives. Les 17 étudiants ont émis une opinion et personne n'est resté indécis. Si l'on reprend les résultats du premier graphique, parmi les 8 étudiants ayant perçu la traduction de façon nuancée, voire négative, au début du semestre, 7 se justifient en disant que la traduction n'est pas inutile dans un cours de français mais qu'il vaut mieux l'éviter. Ce genre de remarque ne surprend pas vraiment si l'on considère ce que Duff (1989), cité par Lopiore (2006), avait déjà observé :

Bien que la traduction ait sans doute été le premier instrument utilisé, le plus ancien, pour enseigner et apprendre les langues étrangères, l'attitude envers la traduction dans le domaine de la didactique des langues, en particulier depuis la fin des années 1970 et dans le secteur de l'enseignement de l'anglais, est le plus souvent ambiguë, si ce n'est associée à un rejet frontal, au point de générer des pratiques d'ostracisme, fondées sur le présupposé que l'interférence de la langue maternelle ralentirait le développement de la compétence communicative des apprenants, ou en tout cas s'interposerait trop longtemps. (p.85)

Or, certains enseignants formés à cette école continuent de renforcer cette croyance auprès de leurs élèves qui, par la suite, perpétuent cette attitude négative au niveau universitaire sans vraiment savoir pourquoi. Une seule étudiante estime qu'avoir recours à la traduction est une forme de régression car ce sont, dit-elle, les débutants qui s'en servent pour apprendre. Parmi les 7 étudiants dont l'avis était nuancé au début du semestre, 4 ne savaient pas vraiment à quoi s'attendre puisqu'ils n'avaient jamais suivi de cours de traduction. À leurs yeux, la traduction n'avait pas vraiment sa place dans un cours de composition en français et ils avaient du mal à prendre position, ce qui est compréhensible. Les 3 autres étaient du même avis et avaient mentionné également le fait que cela leur donnerait du travail supplémentaire.

Dans le graphique de l'Annexe C, nous voyons que certains étudiants ont changé d'avis au cours du semestre, après la traduction de la lettre, car 16 d'entre eux ont désormais un avis positif sur la traduction. En revanche, l'étudiante ayant exprimé des doutes au début du semestre les a réitérés. Selon ceux dont les perceptions étaient positives, la traduction :

- permet de réévaluer le choix des mots utilisés,
- les aide à découvrir de nouveaux mots,
- est utile pour repérer les structures de phrases maladroites (difficultés à traduire des phrases mal construites en français),
- donne la possibilité de faire des liens entre les expressions idiomatiques en français et leurs équivalents en anglais,
- montre que l'on ne peut pas traduire les textes mot-à-mot.

Ce questionnaire basé sur un exercice de « double traduction » a confirmé notre intuition, mais il serait nécessaire de mener cette expérience à nouveau dans d'autres sections de ce cours afin de valider les réponses.

Le questionnaire 3 (voir Tableau 1), distribué lors de l'avant dernier cours, visait à faire le point sur l'expérience. Nous souhaitons recueillir les impressions générales des apprenants sur l'utilité de la « double traduction » dans un cours de français écrit, en fin de semestre, une fois tous les travaux corrigés et rendus. Ce questionnaire comportait une partie présentée sous la forme d'une échelle de Likert à 5 points dans laquelle on demandait aux étudiants d'exprimer leur degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis de neuf affirmations sur l'utilité de la traduction : 1 correspondant à un total désaccord, 3 à une opinion neutre et 5 à un total accord. Suivait une question ouverte pour laquelle les étudiants pouvaient s'exprimer sur l'expérience et émettre leur opinion. Le tableau ci-dessous présente ces neuf affirmations et l'échelle de Likert telles que présentées aux étudiants. Notons que nous avons convertis les résultats obtenus en pourcentages dans l'analyse qui suit.

Tableau 1

Questionnaire 3

| | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | <i>La traduction met en évidence les différences entre l'anglais et le français.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | <i>Recourir à ma L2 m'aide à mieux choisir le vocabulaire pour écrire en français.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | <i>La traduction nuit à l'apprentissage d'une nouvelle langue.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | <i>La traduction est inutile pour apprendre le français.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | <i>La traduction permet d'identifier les difficultés à composer des phrases complexes en L2.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | <i>La traduction me fait découvrir de nouveaux mots en français.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | <i>La traduction est inutile pour améliorer le style en L2.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | <i>La traduction m'aide à trouver de meilleurs mots en français.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | <i>La traduction aide à l'auto-correction.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Les résultats obtenus montrent que les étudiants sont unanimes quant au fait que « la traduction met en évidence les différences entre l'anglais et le français » : 73% sont en accord total et 27% sont d'accord. Ceci ne surprend guère car la traduction fait partie des stratégies les plus souvent utilisées par les bons apprenants de langues (Naiman et coll., 1996) qui y ont recours pour établir des correspondances et isoler des différences entre les langues : « [they] refer back to their native language(s) judiciously (translate into L1) and make effective cross-lingual comparisons at different stages of language learning » (p. 31).

La deuxième affirmation (« Recourir à ma L2 m'aide à mieux choisir le vocabulaire pour écrire en français ») montre que les apprenants (23% accord total et 55% accord) estiment que l'utilisation de leur langue maternelle les aide à choisir le vocabulaire le plus approprié ou précis pour la tâche à accomplir en L2. Citons un exemple à cet effet. Dans un cours différent, lors de la rédaction d'une courte nouvelle, un des étudiants (3^e année universitaire), d'origine chinoise, avait écrit un texte d'une très grande poésie avec une très belle imagerie. Sa production différait grandement de celles des autres apprenants du groupe. Interrogé pour savoir s'il avait eu recours à sa langue maternelle, en l'occurrence le mandarin, il avait répondu qu'il avait essayé d'utiliser le français d'abord, puis l'anglais, mais que les mots trouvés n'exprimaient pas assez précisément les images qu'il

avait en tête. Il était en fait passé par le mandarin, sa L1 lui offrant plus de possibilités lexicales. Cependant, 19% des étudiants ne semblent pas être de l'avis que la langue maternelle aide à choisir le vocabulaire, et 5% demeurent sans opinion. On pourrait avancer que ces 19% estiment posséder un vocabulaire assez varié en français. Par conséquent, ils comptent sur ces mots acquis qu'ils estiment suffisants.

En ce qui concerne la troisième affirmation (« La traduction nuit à l'apprentissage d'une nouvelle langue »), la majorité des étudiants (72% dont 36% total désaccord et 36% désaccord) estime que la traduction ne nuit pas à l'apprentissage d'une langue nouvelle, bien au contraire. Cook (2010) abonde d'ailleurs dans ce sens : « translation in language teaching not only develops translation skills per se, but also deepens general knowledge of the new language and improves monolingual communication » (p. XX). Toutefois, nous avançons l'hypothèse que les 14% d'étudiants estimant que la traduction nuit à l'apprentissage pourraient correspondre aux étudiants de l'immersion précoce qui perçoivent encore la traduction comme néfaste car, comme le dit Liao (2006) : « because students have often been encouraged by their teachers to think that the target language is undesirable, some students may have come to believe that it is detrimental to them to depend on their native language while learning and using the target language » (p.195). Ce résultat s'accorde avec celui de la quatrième affirmation : « La traduction est inutile pour apprendre le français ». Ici encore on voit que 23% partagent cet avis alors que 50% le réfute. Les 27% sans opinion pourraient s'expliquer par le fait que ces étudiants ne viennent pas de l'immersion précoce et par conséquent n'ont pas été affectés par cet « endoctrinement » négatif vis-à-vis de la traduction, ou tout simplement parce qu'elle leur est utile occasionnellement.

La cinquième affirmation (« La traduction permet d'identifier les difficultés à composer des phrases complexes en L2 ») met en évidence que 81% des étudiants sont d'accord pour dire que la traduction permet d'identifier les difficultés à composer des phrases complexes en français. En effet, à la suite du premier travail écrit (la lettre), les étudiants avaient accepté de le traduire en anglais et de réfléchir par la suite sur le processus de traduction. Dans leurs réflexions, la majorité d'entre eux ont dit être surpris par le fait que certaines phrases complexes produites en L2 étaient impossibles à traduire en anglais. Pendant la discussion de groupe à la fin du semestre, cette remarque est ressortie et il a été mentionné que c'est à ce moment-là que les apprenants se sont rendu compte que leur français présentait de sérieuses lacunes au niveau des phrases complexes. Ils avaient l'impression d'avoir acquis les mécanismes nécessaires pour rédiger ce genre de phrases, or la « double traduction » avait mis en évidence des insuffisances à ce niveau. Titford (1985) remarque que « the use of translation at the advanced level can help learners extend their knowledge of the foreign language by making references to their mother tongue, and help learners clarify the similarities and the differences between the foreign language and their native language » (cité par Liao, 2006, p. 197).

Nous n'avons obtenu aucun désaccord à la sixième affirmation (« La traduction me fait découvrir de nouveaux mots en français »). Tous les étudiants (45% accord total et 55% accord) s'accordent à dire que la traduction les incite à chercher des mots plus précis. Les outils employés tels que WordReference et Linguee offrent de nombreuses possibilités dans une grande variété de contextes ; les étudiants ont ainsi la possibilité d'enrichir leur vocabulaire en L2 en découvrant de nouveaux mots. Si l'on interdit l'utilisation de la traduction en classe, ces découvertes n'auraient peut-être pas lieu.

La septième affirmation : « La traduction est inutile pour améliorer le style en L2 » voit 71% des apprenants dire le contraire (38% désaccord total et 33% désaccord) et 24% d'indécis. Les 5% (total accord) correspondent toujours à la même personne. Pour elle, la traduction ne sert absolument à rien et c'était une perte de temps que de faire traduire la lettre de la L2 à la L1. Elle avait, avec raison, non seulement une haute opinion de ses compétences, mais ses travaux du trimestre montraient certainement un niveau supérieur.

Avec la huitième affirmation (« La traduction m'aide à trouver de meilleurs mots en français »), 77% des apprenants sont d'accord (41% total accord et 36% accord), alors que 9% la réfutent et 14% restent sans opinion. Il est intéressant de noter que ces pourcentages sont surprenants dans la mesure où à la sixième affirmation (« La traduction m'aide à découvrir de nouveaux mots ») il y avait eu 100% d'accord. On pourrait avancer l'hypothèse que cette notion de « meilleurs mots » exige une certaine capacité à saisir les nuances de sens dans la L1 pour effectuer le transfert dans la L2, mais il faudrait réitérer l'expérience afin de vérifier ce point. Il se pourrait aussi que les apprenants choisissent d'utiliser des mots acquis depuis longtemps et qu'ils maîtrisent bien pour éviter de se tromper en utilisant des mots appris récemment qu'ils ne maîtrisent peut-être pas encore suffisamment. Cette simplification volontaire leur procurerait un sentiment de sécurité, comme l'explique Machida (2011) : « When writing in SL/FL from scratch, the learners write their essays within their interlanguage (IL). [...] At other times, they may paraphrase or simplify the L1 message so that they can locate the equivalence within their existing SL/FL system » (p. 742).

À la neuvième et dernière affirmation (« La traduction aide à l'autocorrection »), on constate une fois de plus que 74% des étudiants (4% accord total et 70% accord) voient des avantages à la traduction. La traduction leur permet de relever des erreurs non seulement de sens, mais également des erreurs grammaticales et de syntaxe. Dans une étude similaire, Kim (2011) avait demandé à ses apprenants d'anglais langue seconde de traduire en coréen ce qu'ils avaient écrit en anglais puis de rendre une partie réflexive sur le processus afin d'exprimer ce qu'ils avaient remarqué, appris et ressenti lors de ce travail. La lecture des parties réflexives avait mis en évidence que ses apprenants, comme les nôtres, trouvaient la traduction de la L2 vers la L1 utile et révélatrice puisqu'elle leur avait permis de découvrir des erreurs et de s'apercevoir que leurs phrases étaient parfois artificielles et ne reflétaient pas ce qu'ils voulaient dire. Dans notre étude, les 22% sans opinion ainsi que les 4% en désaccord pourraient correspondre à des apprenants qui écrivent dans un français simple et correct reflété dans la traduction par des phrases simples et sans erreurs. Par conséquent, les bénéfices de la traduction ne leur seraient pas apparus. Il se pourrait aussi que des carences grammaticales en L1 se fassent sentir lors de la traduction en L2 et que les apprenants, ayant ces lacunes, ne soient pas en mesure de voir leurs erreurs et, par conséquent, soient dans l'impossibilité de les corriger, d'où leur manque d'intérêt pour la traduction comme aide à l'autocorrection. Il serait bon de refaire l'expérience pour valider ces hypothèses.

Groupe de discussion

Lors du dernier cours, nous avons consacré une heure à un groupe de discussion, ou *focus group*, afin de faire le point sur cette expérience exploratoire d'utilisation de la traduction dans un cours avancé d'écrit en français. Par groupe de trois ou quatre, les étudiants devaient réfléchir et mettre en commun quels étaient, selon eux, les avantages et les inconvénients d'une telle approche. Le stagiaire a distribué des blocs de Post-it sur lesquels devait apparaître un avantage ou un inconvénient (un avantage ou un inconvénient par Post-it). Les étudiants devaient ensuite venir les coller au tableau de façon à ce que la classe ait une vue d'ensemble de ces remarques pour ensuite en discuter collectivement. Le stagiaire animait la discussion et retranscrivait les échanges. Il n'y a eu aucune intervention de ma part (le professeur).

Il ressort de cette discussion avec les étudiants que l'inconvénient principal de la traduction est qu'elle a tendance à leur faire employer des anglicismes et des faux-amis. Par conséquent, cela les induit en erreur et leur donne une fausse confiance car, comme le disent trois apprenants : « Les mots sont proches donc on ne se doute pas que c'est [sic] des faux-amis, on est sûrs de nous et on ne se doute pas qu'ils ont un sens différent ». Cette remarque est intéressante car, habituellement, la traduction est une activité permettant justement de travailler sur les anglicismes et les faux-amis afin de les éviter. Il ressort également de cette discussion que les apprenants trouvent que la traduction est une activité qui prend du temps pour peu de résultats immédiats, comme l'a fait remarquer un étudiant : « I feel that using translation does not change much except that it may just add some additional homework ». Notre but ici était d'utiliser la traduction comme une activité de réflexion sur l'écrit en L2 et non pas de donner du travail supplémentaire. Certains étudiants ont émis des doutes quant à l'utilité de la traduction pour améliorer le style dans un cours d'écrit en disant : « La fluidité écrit [sic] souffre; Le style est diminué; [Elle ne] marche pas pour les phrases longues ». Selon ces étudiants, les phrases complexes perdraient en fluidité puisque selon eux la traduction ne serait utile que pour les phrases simples : « Le style est diminué, plus simple qu'il ne serait en anglais. Si on ne sait pas traduire une phrase, on en choisit une autre plus simple pour pouvoir la traduire ». Pourtant, si l'objectif de ce cours était d'inciter les étudiants à construire des phrases plus complexes et plus élaborées, ce serait le système d'évaluation qui entraverait l'amélioration du style si l'on en croit l'un des participants : « On a peur de faire des fautes alors on simplifie ».

En ce qui concerne les avantages de la traduction, les étudiants semblent unanimes sur le fait que la traduction leur permet d'enrichir leur vocabulaire en L2, notamment grâce aux recherches de synonymes dans les dictionnaires bilingues (en ligne principalement). La traduction leur offre la possibilité de trouver des mots plus précis, plus spécifiques et d'apprendre des expressions idiomatiques. Trois étudiants ont même affirmé que la traduction leur avait permis d'enrichir leur vocabulaire en anglais : « It is easy to translate but it forces you to reevaluate your choices of vocabulary ». Ce commentaire rejoint ce que rappelle Lavault (1998) : « l'exercice de traduction est également un très bon exercice de perfectionnement dans la langue maternelle et peut parfois révéler des lacunes insoupçonnées » (p. 77). Il ressort aussi du groupe de discussion que la traduction contribue quand même à une amélioration du style grâce à l'identification des différences entre l'anglais et le français : « I have been shown that translation is directly related to writing well in French. The translation shows you that some sentences don't work well in French when you translate them in English and compare the two ». Il apparaît également que la traduction permet de développer une connaissance plus approfondie des structures dans les

deux langues et de mettre en évidence les phrases maladroites : « So far, the translation has been fairly useful. I find that when I translate, I can see where some phrases and sentence structures may be awkward ».

Enfin, un étudiant a émis l'opinion que la traduction serait « Plus utile pour les niveaux avancés ». Ce commentaire semble suggérer qu'elle serait un atout pour les apprenants ayant dépassé le stade de débutants car, au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, ces derniers ne possèdent pas encore suffisamment de compétences pour pouvoir recourir à la traduction de phrases complètes. Comme nous l'avons déjà évoqué, au niveau avancé, la traduction ne sert plus à répondre à des besoins basiques de communication car les étudiants maîtrisent suffisamment la L2 pour résoudre les éventuels problèmes de compréhension. La traduction servirait alors à faire acquérir des compétences en traduction et à approfondir les connaissances des deux langues et les relations qu'elles entretiennent entre elles.

Avec cette étude descriptive exploratoire que nous avons décidé de baser sur les perceptions d'apprenants d'un cours avancé d'écrit en français, nous voulions voir si la traduction pouvait avoir sa place dans un tel cours et si elle pouvait aider les étudiants à déceler leurs erreurs au niveau de la syntaxe et contribuer à améliorer la précision dans le choix du vocabulaire. Les analyses ont permis de constater une amélioration de ces deux aspects linguistiques ainsi qu'un changement d'attitude envers l'utilité de cette stratégie — changement d'attitude notable au milieu et à la fin du semestre.

D'après les étudiants, une copie corrigée avec des commentaires portant sur la syntaxe tels que « phrase maladroite », « il faut mieux articuler le texte », « varier les marqueurs », etc. n'insiste pas sur ce que l'apprenant tentait de dire, mais plutôt sur la forme au détriment de l'intention. Dans ce cas, l'apprenant essaie simplement de corriger ses erreurs sans vraiment vérifier si la correction « traduit » bien ce qu'il avait l'intention de dire.

Sans surprise, l'aspect le plus positif de cette étude concerne la précision lexicale. Les questionnaires et la discussion de groupe ont mis en évidence que les apprenants, notamment ceux ayant un niveau intermédiaire, ont souvent tendance à choisir des mots connus pour éviter l'erreur et la pénalisation. Seuls les apprenants ayant un niveau plus avancé vont tenter de trouver des synonymes ou des mots plus précis et adaptés au contexte du devoir à rédiger. Or, les résultats ont montré que la majorité des étudiants dans ce cours ont délibérément essayé, non seulement de trouver de nouveaux mots, mais également de choisir les plus appropriés au contexte. Précédemment, lorsqu'on leur signalait « le vocabulaire manque de précision », ils se contentaient de trouver n'importe quel synonyme. Grâce à cette étude, nous avons pu mettre l'accent sur l'utilité d'outils que les étudiants n'ont visiblement pas l'habitude d'utiliser tels que les dictionnaires unilingues, de synonymes et de cooccurrences.

Il est à noter que cette approche (« double traduction » et réflexion) se focalise davantage sur le procédé que sur le texte produit. Toutefois, Carreres (2006) a montré que l'utilisation de la traduction peut tout à fait s'aligner sur les principes d'une approche dite « actionnelle », axée sur la tâche, dans la mesure où :

- The focus is on using language that is pragmatically appropriate to a certain situation or communicative purpose.
- Learners need to focus primarily on meaning rather than on form.
- The task can be formulated in such a way as to predispose the learner to use certain linguistic forms.
- A task may engage a variety of language skills and cognitive processes. (p. 17)

Il est évident que d'autres études sont nécessaires pour mieux comprendre comment la traduction, plus précisément la « double traduction », peut être bénéfique pour l'amélioration de la compétence écrite en L2 et pour voir si les changements de perceptions à son sujet sont récurrents. Comme nous l'avons mentionné au début de cette étude, plusieurs recherches ont vu le jour depuis notre étude et les résultats semblent confirmer ce que nous n'avons qu'effleuré ici. Nous sommes convaincus que l'intérêt de la traduction pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante renaît et lui redonnera la place qu'elle mérite.

Notes

¹ Dans son article, Kim (2010) avait demandé à ses apprenants ESL de travailler en binôme. Chacun devait composer un court texte en anglais, puis le donner à son partenaire qui le traduisait en coréen sans rien modifier au contenu du texte source. Une fois la traduction achevée, le texte traduit était rendu à son auteur qui le lisait et rédigeait un paragraphe réflexif sur cette version traduite. Selon Kim (2010): « This exercise also turned out to be fruitful, as some of the students expressed frustration stating that their readers received their message differently. Several other students further speculated that the miscommunication between the writer and the reader was due to the fact that they (the writers) had failed to deliver their message in a correct form » (p. 158).

² Nous entendons par « double traduction » un exercice où version et thème sont utilisés successivement à partir d'un texte écrit par un apprenant à des fins d'amélioration du vocabulaire et de la syntaxe dans la langue d'apprentissage. Ce processus réflexif de « double traduction » s'effectue de la manière suivante :

1. Rédaction du texte en L2 par l'apprenant ;
2. Traduction de ce texte en L1 ;
3. Réflexion sur les difficultés rencontrées lors de ce passage d'une langue à l'autre et sur les remédiations envisageables en vue d'une « retraduction » du texte vers la langue seconde ;
4. Production améliorée du texte initial grâce à ce processus réflexif de « double traduction ».

³ Nous avons vérifié auprès du comité d'éthique de l'université si nous avons besoin de passer par leur service. Le comité a estimé que l'étude n'aurait aucune influence ni sur les résultats des apprenants, ni sur les étudiants eux-mêmes puisque la participation était purement bénévole.

⁴ Nous précisons que cette étude a été menée dans le cadre du Master 2 d'un étudiant français venu faire son stage dans le département. Nous faisons référence à lui en tant que « le stagiaire ».

⁵ Un étudiant a abandonné le cours en cours de semestre. Nous n'avons donc plus que 23 apprenants.

⁶ Une étudiante de transfert venait d'un collège communautaire et avait déjà un certain nombre de cours de français à son actif. Elle avait passé le test de classement du département et avait été admise dans le cours.

Bibliographie

- Bagheri, M. S., (2011). EFL Learners' Beliefs About Translation and Its Use as a Strategy In Writing. *Reading Matrix*, 11(3), 292–301.
- Brooks, F. B., et Donato, R. (1994). Vygotskian Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks. *Hispania*, 77, 262–74.
- Bruen, J. et Kelly, N. (2017). Using a Shared L1 to Reduce Cognitive Overload and Anxiety Levels in the L2 Classroom. *Language Journal*, 45(3): 368–81.
- Carreres, A. (2006). Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching: The Teaching of Translation into L2 in Modern Languages Degrees—Uses and Limitations. *Sixth Symposium on Translation, Terminology, and Interpretation in Cuba and Canada*. Ce document est téléaccessible à http://cttic.org/publications_06Symposium.asp
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford University Press.
- De Carlo, M. (2006). Quoi traduire ? Comment traduire ? Pourquoi traduire? *Études de Linguistique Appliquée*, 41, 117–128.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *Principles of Instructed Language Acquisition*. CAL Centre for Applied Linguistics: Online Resources Digests. Ce document est téléaccessible à <http://www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang.html>
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International.
- Kim, E. -Y. (2011). Using Translation Exercises in the Communicative EFL Writing Classroom. *ELT Journal*, 65(2), 154–60.
- Krashen, S. D., et Terrell, T. D. (1998). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall.
- Lavault, E. (1998). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire*. Didier.
- Levine, G. S. (2011). *Code Choice in Language Classroom*. Channel View Publications.
- Liao, P. (2006). EFL Learners' Beliefs About Strategy Use of Translation in English Learning. *RELC Journal*, 37, 191–215.
- Lopiore, L. (2006). À la recherche de la traduction perdue: la traduction dans la didactique des langues. *ELA*, 141, 85–94.
- Macaro, E. (2001). Analyzing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. *Modern Language Journal*, 85, 531–48.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 Classroom: A Communication and Learning Strategy. Dans E. Llurda (dir.), *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges, and Contributions to the Professions*. (p. 63-84). Springer.
- Machida, S. (2011). Translation in Teaching a Foreign (Second) Language: A Methodological Perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 740–46.
- Mahmoud, A. (2006). Translation and Foreign Language Reading Comprehension: A Neglected Didactic Procedure. *English Teaching Forum*, 4(4), 28–33.

Black, Catherine et Guillaume Marteau. « L'apport de la traduction dans un cours de composition avancée au niveau universitaire ». *Nouvelle Revue Synergies Canada*, N° 14 (2021)

- Malmkjaer, K. (1998). *Translation & Language Teaching : Language Teaching & Translation*. St. Jerome Publishing.
- Mitchell, R., et Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. Edward Arnold.
- Mogahed, M. M. (2011). To Use or not to Use Translation in Language Teaching. *Translation Journal*, 15(4).
Repéré de <http://www.translationjournal.net/journal/58education.htm>
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., et Todesco, A. (1996). *The Good Language Learner*. Multilingual Matters.
- Nenopoulou, T. (2006). Les unités de traductions au service d'une pratique raisonnée de l'appréhension de la langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 141, 77–84.
- Park, E. S. (2013). Learner-generated Noticing Behaviour by Novice Learners : Tracing the Effects of Learners' L1 on their Emerging L2. *Applied Linguistics*, 34(1), 74-98.
- Py, B. (1987). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de Linguistique Appliquée*, 108, 495–503.
- Storch, N. & Wiggleworth, G. (2003). Is There a Role for the Use of the L1 in a L2 setting? *TESOL Quarterly*, 37(4), 760-770.
- Tian, L., & Macaro, E. (2012). Comparing the Effect of Teacher Codeswitching with English-Only Explanations on the Vocabulary Acquisition of Chinese University Students: A Lexical Focus on Form Study. *Language Teaching Research*, 16, 367–91.
- Titford, C. (1985). Translation — A Post-Communicative Activity for Advanced Learners. Dans C. Titford et A.E. Hieke. Narr (dir.), *Translation in Foreign Language Teaching and Testing* (p. 73–86).

Annexe A

Profils des participants

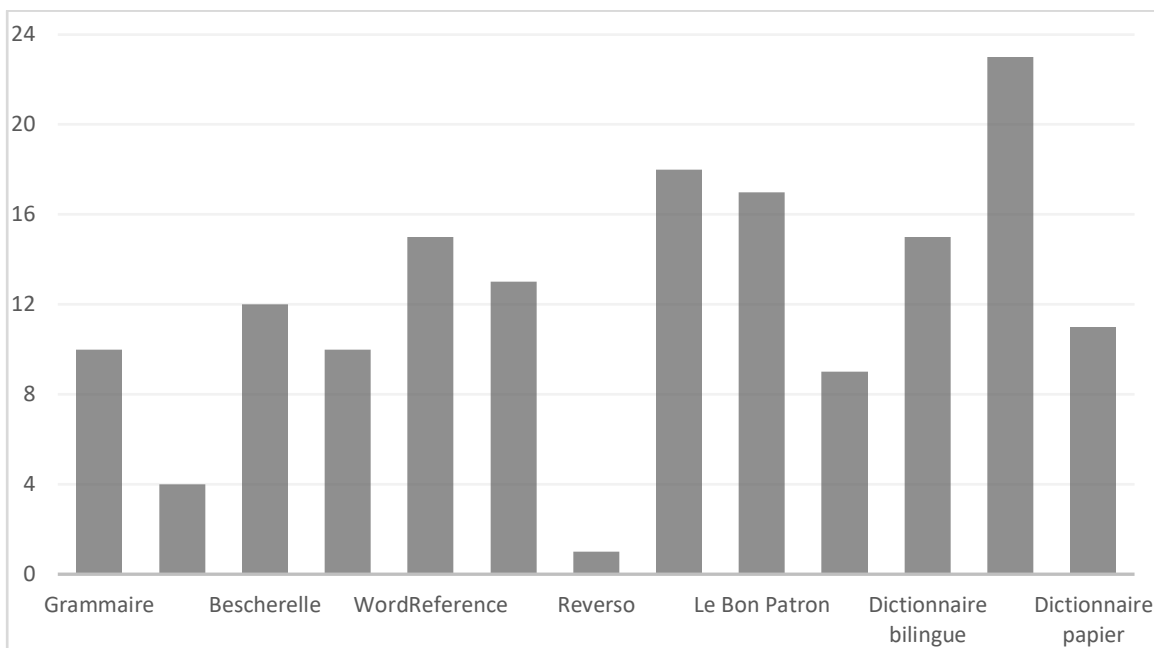
| Étudiant•e•s | Scolarité antérieure | Programme d'études (diplôme) | Langues parlées | Langues écrites |
|--------------|---------------------------|---|-------------------------------------|------------------|
| 1 | Immersion précoce | BA of Arts French Major | anglais français | anglais français |
| 2 | Immersion précoce | BA of Arts French Major | anglais français | anglais français |
| 3 | Français de base | BA of Arts French Major | anglais français (créole jamaïcain) | anglais français |
| 4 | Français de base | BA of Arts French / Humanities | anglais français tagalog | anglais français |
| 5 | Immersion précoce | BA of Arts French / Kinesiology | anglais français | anglais français |
| 6 | Immersion précoce | BA of Arts French / International Studies | anglais français | anglais français |
| 7 | Immersion tardive + Laval | BA of Arts French / Political Science (French Cohort Program) | anglais français cantonnais | anglais français |
| 8 | Français de base | General Program | anglais français portugais | anglais français |

| Étudiant•e•s | Scolarité antérieure | Programme d'études (diplôme) | Langues parlées | Langues écrites |
|--------------|--|--|------------------------------------|------------------------------------|
| 9 | Immersion tardive + français de base + Explore | BA of Arts International Studies | anglais français | anglais français |
| 10 | Immersion précoce | BA of Arts Archeology | anglais français | anglais français |
| 11 | Immersion précoce | BA of Arts Criminology | anglais français grec | anglais français grec |
| 12 | Français de base | BA of Arts International Studies | anglais français | anglais français |
| 13 | Étudiant absent lors de la distribution du questionnaire | BA of Arts French / International Studies | anglais français mandarin japonais | anglais français mandarin japonais |
| 14 | Immersion tardive | BA of Arts International Studies | anglais français | anglais français |
| 15 | Immersion précoce | BA of Arts Political Science | anglais français coréen | anglais français |
| 16 | Immersion tardive | BA of Arts Political Science / International Studies | anglais français espagnol | anglais français espagnol |
| 17 | Français de base | BA of Arts French / Psychology | anglais français mandarin | anglais français |

| Étudiant•e•s | Scolarité antérieure | Programme d'études (diplôme) | Langues parlées | Langues écrites |
|--------------|--------------------------------------|----------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 18 | Immersion précoce + français de base | BA of Arts Psychology | anglais français | anglais français |
| 19 | Immersion précoce | BA of Arts English | anglais français espagnol | anglais français espagnol |
| 20 | Immersion précoce | BA of Education / French | anglais français | anglais français |
| 21 | Immersion précoce | BA of Science | anglais français | anglais français |
| 22 | Immersion précoce | BA of Science | anglais français japonais | anglais français japonais |
| 23 | Immersion précoce | Douglas College (2 year-program) | anglais français | anglais français |
| 24 | Français de base | General Program | anglais français italien | anglais français |

Annexe B

Outils utilisés



Annexe C

Perceptions au début et à la mi-semestre

