



HAL
open science

Le rôle de l'anglais dans la maîtrise du français chez les étudiants plurilingues estonophones et russophones

Hoël Devèze

► **To cite this version:**

Hoël Devèze. Le rôle de l'anglais dans la maîtrise du français chez les étudiants plurilingues estonophones et russophones. Linguistique. 2020. dumas-03248001

HAL Id: dumas-03248001

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03248001>

Submitted on 3 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Le rôle de l'anglais dans la maîtrise du français chez les étudiants plurilingues estonophones et russophones

Hoël DEVÈZE

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Spécialité : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Mme Cristelle CAVALLA

Membres du jury :

Année universitaire 2019-2020



Le rôle de l'anglais dans la maîtrise du français chez les étudiants plurilingues estonophones et russophones

Hoël DEVÈZE

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Spécialité : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Mme Cristelle CAVALLA

Membres du jury :

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Madame Cristelle CAVALLA, professeure à l'université Sorbonne-Nouvelle-Paris 3, pour son aide active et efficace tout au long de l'année. Chaque échange fut instructif et a participé à mon évolution professionnelle et personnelle.

Je remercie ma maîtresse de stage, Madame Virginie PHILIBERT, directrice adjointe de l'Institut français d'Estonie. Sa sympathie et sa réactivité ont été très appréciables dans les moments critiques de mon stage.

Je suis également reconnaissant à l'égard de Monsieur Tanel LEPSOO, directeur adjoint du département des langues et cultures étrangères de l'université de Tartu, pour son encadrement, ses conseils et son partage d'expériences.

Mon stage s'est déroulé de la meilleure des façons grâce à mes collègues estoniens Anu, Marge, Marju, Reet, Tiina, Vincent et Virginia. Merci pour avoir réussi à me transmettre la passion de l'Estonie. Nos discussions animées ont toujours été un moment de réconfort.

Merci à tous mes étudiants d'avoir pris le temps de répondre à mon questionnaire, mais aussi d'avoir échangé avec moi sur de nombreux sujets différents.

Sans l'accompagnement de mes amis, cette expérience à l'étranger, associée à la réussite de ce mémoire, n'aurait pas été possible. Merci à Pascal, Ludwig, Fred et Norman pour avoir été là.

Je n'oublie pas Yannick et Julie, mes camarades de M2, qui ont compris dès le début ce que entraide et amitié signifie. Nos échanges réguliers m'ont permis de rester concentré sur mes objectifs. Bonne chance pour la suite les amis !

Un grand merci à ma famille pour m'avoir accompagné et encouragé tout au long de l'année. Une mention spéciale pour ma maman qui a relu tous mes écrits et pour mon petit frère qui a été très présent pendant la difficile période du confinement.

Enfin, je remercie Fern sans qui je n'aurais pas repris mes études. Dans les moments de doute, tu as toujours été là. Notre projet, décidé il y a trois ans, est sur le point de se réaliser. Mille mercis et bravo à toi aussi.

SOMMAIRE

PARTIE I - INTRODUCTION-CONTEXTE.....	6
Chapitre I. Origine de la réflexion	7
Chapitre II. Le CECRL, base de notre questionnement	9
PARTIE II - CONCEPTS THÉORIQUES ET PROBLÉMATIQUE.....	11
Chapitre I. L’Estonie et l’estonien	12
1.1. Terminologie Russophone-Estonophone	12
1.2. Brève histoire linguistique de l’Estonie	13
1.3. Les langues en contact en Estonie	14
1.4. L’enseignement des langues en Estonie	16
1.5. La place du français dans l’enseignement et dans la société estonienne	17
Chapitre II. Monolingue/Bilingue/Plurilingue : rappels et définitions.....	18
Chapitre III. L’anglais langue d’appui pour l’apprentissage du français	20
3.1. Utilisation d’une autre langue en classe de langues étrangères	21
3.2. L’anglais, la plus latine des langues germaniques	23
3.3. Le modèle des Septs-Tamis de Klein et Stegmann.....	24
3.4. Les représentations sur l’anglais comme langue passerelle dans l’apprentissage du français	25
Chapitre IV. Acquisition d’une L3	28
4.1. Influence translinguistique.....	28
4.2. Williams et Hammarberg - l’hypothèse du Statut de la L2.....	30
4.3. Les facteurs favorisant l’influence translinguistique	30
Chapitre V. Questions de recherche et hypothèses	33
PARTIE III - PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE ET DU RECUEIL DES DONNÉES	36
Chapitre I. Contexte d’enseignement et méthodologie	37
1.1. Contexte	37
1.2. Outils méthodologiques	38
PARTIE IV - RÉSULTATS.....	43
Chapitre I. Questions générales sur les langues	44
1.1. Biographie langagière des apprenants.....	44

1.2. Début de l'apprentissage de l'anglais et du français.....	47
1.3. Les raisons évoquées concernant l'apprentissage de l'anglais et le français.....	48
1.4. Conclusion	53
Chapitre II. Niveau d'acquisition et différentes utilisations de la langue d'appui.....	54
2.1. Le niveau en langue des apprenants estonophones et russophones	54
2.2. Les données utilisées.....	55
2.3. Leur appui sur l'anglais, en fonction de la classe qu'ils fréquentent à l'université...	56
2.4. Leur appui sur l'anglais en fonction de leur propre jugement concernant leur niveau	58
Chapitre III. Représentations vis-à-vis de l'anglais	60
3.1. Présentations des questions utilisées.....	60
3.2. Place de l'anglais en Estonie.....	61
3.3. Résultats généraux aux questions 2.10 à 2.14.....	65
3.4. Représentations et appui sur l'anglais.....	67
3.5. Conclusion	71
Chapitre IV. Ressemblances entre l'anglais et le français.....	72
4.1. Avis des apprenants russophones et estonophones	73
4.2. Les représentations concernant des similitudes entre l'anglais et le français dépendantes du niveau en anglais des apprenants ?.....	75
4.3. L'utilisation de l'anglais comme langue d'appui en fonction de ses compétences linguistiques anglophones	78
4.4. Conclusion	81
PARTIE V - DISCUSSION-BILAN.....	83
I. Bilan sur la question de recherche n°3.....	85
II. Bilan sur la question de recherche n°4	87
III. Bilan sur la question générale de recherche n°1	88
IV. Bilan sur la question de recherche n°2.....	89
V. Bilan général	91
BIBLIOGRAPHIE	92
TABLE DES ANNEXES	106
ANNEXES	108
RÉSUMÉ.....	126
ABSTRACT	126

PARTIE I - INTRODUCTION-CONTEXTE

Chapitre I. Origine de la réflexion

No french words, please – English only. C'est en ces termes que nous avons été accueillis, à chaque rentrée scolaire de septembre en France, par nos enseignants d'anglais du collège comme du lycée. Cette incitation à ne pas utiliser notre L1, le français, a duré tout le long de notre parcours scolaire et universitaire, pour tous les cours de langues étrangères que nous avons suivis. C'est donc tout naturellement que lorsque nous avons commencé à enseigner l'anglais et le français, (en France, dans différents contextes éducatifs) nous n'avons autorisé qu'une seule langue en classe : la langue cible des apprenants. Au moyen de techniques assez strictes et punitives, ces règles ont été comprises et suivies par la plupart des élèves et encouragées par les collègues et l'institution.

Néanmoins, lorsque nous sommes parti enseigner le français à l'étranger il y a quelques années, ces règles n'ont pas eu la même portée et le même effet. Malgré des élèves motivés, mais débutants en FLE, nous n'arrivions pas, en n'utilisant que le français, à permettre un apprentissage plus assuré de la langue. Pour l'améliorer, nous avons envisagé l'idée d'utiliser une autre langue, commune à tous. Les résultats se sont avérés très positifs : nous avons en face de nous des élèves plus concernés, plus observateurs, n'hésitant pas à s'appuyer sur cette langue partagée par tous, l'anglais, pour en tirer des bénéfices d'apprentissages.

Il ne fait aucun doute que ces constatations faites dans nos classes de FLE à l'étranger nous ont poussé à approfondir la question de l'apport de l'anglais dans l'apprentissage du français et de ses représentations chez les apprenants FLE. De cette réflexion est ressorti un premier questionnaire : une langue commune et maîtrisée aussi bien par l'enseignant que par les apprenants, peut-elle servir de langue support à l'apprentissage d'une autre langue ?

Dans le prolongement de ce questionnaire, nous avons dû faire le choix du public à observer. Nous l'avons trouvé durant notre stage de Master 2, lorsque nous sommes parti, pour une année scolaire, enseigner le français à l'université de Tartu, en Estonie. Nous avons donc sélectionné deux groupes distincts, issus de cultures différentes mais vivant sur le même territoire : les estonophones et les russophones.

On observe un fort plurilinguisme en Estonie, les conditions linguistiques et culturelles du pays, permettant la maîtrise de plusieurs langues par la majorité de la population. En effet, l'Estonie est partagée entre une communauté majoritaire estonophone et une minorité russophone. Depuis l'indépendance du pays en 1991, l'enseignement de l'estonien, seule langue officielle reconnue, est obligatoire (dans le secondaire), au contraire du russe, auparavant imposé comme langue unique durant l'occupation soviétique, mais abandonné de nos jours par la jeunesse estonophone (Korts, 2009 ; Lepsoo, 2018).

En plus du russe et de l'estonien, l'anglais s'impose comme une autre langue influente sur le territoire (mais sans statut officiel, pour reprendre le terme de Verschik et Kask, 2019 : 4), favorisé notamment par le développement de l'économie numérique (l'Estonie du XXI^{ème}

siècle est à la pointe des startups technologiques, les plus connues internationalement étant Skype[®] et Bolt[®]), la communication internationale et les échanges globalisés. L'allemand et le français essayent également de se maintenir, alors que d'autres langues indo-européennes et asiatiques tentent difficilement de se faire une place.

Ayant conscience qu'une majorité d'estonophones et de russophones déclarent avoir des bases d'anglais (respectivement 75% et 56% de la population concernée selon l'Institute of Baltic Studies, 2017), l'université de Tartu propose des cours de FLE en base anglaise à tous les étudiants inscrits dans un de ses programmes universitaires. Cela signifie que si, en cours de FLE, l'emploi de l'anglais s'avère nécessaire (pour des demandes de clarifications, d'explications, ou d'informations), les élèves et le professeur sont encouragés à l'utiliser. Les cours pour débutants (A1) sont principalement visés puisque la mention *on the basis of English* est même inscrite dans la dénomination du cours. Pour autant, il est convenu et accepté que tous les cours de FLE de l'université peuvent nécessiter l'emploi de l'anglais. Cette disposition a également été une raison pour nous d'orienter l'angle de recherche de notre mémoire. En effet, selon Castellotti (2001), la L1 doit être encouragée en classe de langue. Mais si cette L1 n'est pas maîtrisée par tous les acteurs présents dans la classe, notamment l'enseignant, est-il possible de mettre en place des stratégies pour tout de même permettre un meilleur apprentissage d'une L3 ?

De par notre configuration de stage, nous considérons possible l'utilisation, comme langue support, d'une L2 commune aux apprenants et à l'enseignant (à savoir, dans notre cas, l'anglais), dans nos classes de FLE. Si, comme Castellotti (2001) l'encourage, l'utilisation de la L1 favorise l'apprentissage d'une L2, nous pourrions admettre que la L2 puisse également jouer un rôle dans l'apprentissage d'une L3.

Partant de ce postulat, l'un des objectifs de notre étude nous mènera à réfléchir sur la (les) langue(s) que les enseignants de FLE doivent utiliser dans leurs cours, pour avoir de meilleures méthodes d'enseignement et mieux s'adapter à un public plurilingue. Les étudiants qui assistent à nos cours de FLE sont bilingues voir plurilingues, de langue première russe ou estonienne. Les étudiants russophones maîtrisent, pour la plupart, l'estonien (la langue étant obligatoire au lycée depuis l'indépendance du pays) alors que les étudiants estonophones ont, pour la plupart, peu de connaissances en russe (Institute of Baltic Studies, 2017). Cependant, comme l'anglais est obligatoire au lycée et que nous sommes dans un cours universitaire de FLE en base anglaise, nous considérerons que les étudiants testés ont tous l'anglais comme L2. De plus, dans le cas où certains étudiants ne seraient pas anglophones, des cours de FLE en base estonienne sont également proposés. Nous envisageons donc l'hypothèse que les apprenants font potentiellement le choix de leur langue d'appui pour les cours de FLE, en fonction de possibles bénéfices/apports linguistiques qu'ils pourraient en tirer pour leur apprentissage.

Chapitre II. Le CECRL, base de notre questionnement

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant de langue est extrêmement important : il doit réussir à transmettre des connaissances et donner envie d'apprendre à ses élèves plurilingues grâce à l'utilisation de la langue cible et d'une langue support. Le développement de la compétence plurilingue (et pluriculturelle) est au cœur de l'orientation éducationnelle proposée par le CECRL (2001). Il encourage l'enseignant à utiliser plusieurs langues en classe, en fonction des situations d'apprentissage :

Il est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à des formes de parler bilingue. Un même répertoire, plus riche, autorise donc aussi des choix, des stratégies d'accomplissement de tâches, reposant sur cette variation interlinguistique, ces changements de langue, lorsque les circonstances le permettent. (CECRL, 2001 : 105).

Quelques pages plus loin, le cadre (CECRL, 2001 : 111), supporte l'idée que la L1 peut, tout autant que la L2, permettre l'acquisition de cette langue cible :

En règle générale on attend des apprenants qu'ils acquièrent/apprennent une L2 [...] :

- Par l'exposition directe à l'utilisation authentique de la langue en L2.
- [...] Par une combinaison de présentations, d'explications, d'exercices (mécaniques) et d'activités d'exploitation, le tout conduit en L2.
- [...] Par une combinaison des activités [...] en utilisant la L1 pour l'organisation de la classe, les explications, etc.
- [...] Par la combinaison des activités ci-dessus [...] mais en réduisant progressivement l'usage de la L1, en proposant plus de tâches et de textes authentiques oraux et écrits et en augmentant la part d'étude individuelle.
- En combinant tout ce qui précède dans le cadre d'une planification, d'une exécution et d'une évaluation de l'activité de classe individuellement ou en groupe, avec l'aide de l'enseignant et en négociant l'interaction afin de répondre aux besoins des différents apprenants, etc. (CECRL, 2001 : 111).

En nous appuyant sur ces recommandations et sur l'occasion qui nous est offerte d'enseigner le FLE en base anglaise, nous nous interrogerons sur les représentations des apprenants, des enseignants mais aussi de l'institution universitaire concernant les bénéfices que pourraient apporter la langue anglaise dans l'apprentissage du français. Nous devons également prendre en considération la place prépondérante prise par l'anglais dans la société estonienne contemporaine. Comme la proximité entre l'anglais et le français est établie par diverses études (voir, pour les références les plus récentes : Robert, 2009 ; Lelièvre et Forlot,

2014 ; Robert, 2016), on cherchera à déterminer si les étudiants ont conscience de cette proximité et s'ils sont susceptibles d'en profiter.

Nous pouvons dorénavant entrer dans le cadre théorique de notre mémoire. Dans un premier temps, nous étudierons plus en détail les particularités linguistiques de l'Estonie, pays tiraillé entre une attirance pour les pays nordiques orientés vers l'Union Européenne, et une rivalité marquée avec le voisin ennemi russe. Nous reviendrons également sur l'enseignement actuel des langues étrangères dans ce pays. Enfin, une partie importante sera consacrée aux concepts théoriques en lien avec notre problématique, en reprenant les études qui montrent l'impact de l'utilisation de l'anglais sur les apprenants du FLE et les facteurs permettant l'acquisition d'une L3. Cette recherche bibliographique nous permettra de dresser les limites de notre étude et d'orienter notre regard sur les concepts indispensables à l'accomplissement de notre recherche.

PARTIE II - CONCEPTS THÉORIQUES ET PROBLÉMATIQUE

Chapitre I. L'Estonie et l'estonien

1.1. Terminologie Russophone-Estonophone

Afin de ne pas se perdre dans les différentes terminologies utilisées dans ce mémoire, il est essentiel de rappeler qu'en Estonie, une différence est faite entre nationalité ethnique et citoyenneté (Tocheva, 2004 : 71-72). La langue maternelle est l'un des marqueurs de cette nationalité ethnique. C'est pourquoi on parlera d'*estonophones* pour des personnes de langue première estonienne. On utilisera donc le terme de *russophones*, pour parler des russes et de toutes les autres nationalités revendiquant le russe comme première langue (29.4% de la population d'Estonie) ainsi que les personnes ayant une première langue slave proche du russe (ukrainien, biélorusse...). Par ailleurs, selon le dernier recensement officiel de 2011, les minorités russophones, constitueraient 30.3% de la population (voir également Dautancourt, 2016 : 94-95). Enfin, les personnes se déclarant de nationalité russe représentent 25.1% de la population d'Estonie (Eesti statistika, 2017). C'est donc une population plurilingue et pluriculturelle qui compose le pays. Les tableaux ci-dessous (tableaux 1, 2 et 3) regroupent les différentes statistiques concernant la population d'Estonie, selon différents critères (nationalité, citoyenneté, et langue) :

Critère de nationalité	
Estoniens	68.7%
Russes	25.1%
Ukrainiens	1.8%
Biélorusses	0.9%
Autres	3.5%

Tableau 1 : nationalités déclarées au registre de la population ; Eesti Statistika, 2017

Critère de citoyenneté	
Estoniens	85.1%
Russes	6.6%
Apatrides	5.9%
Ukrainiens	0.6%
Biélorusses	0.01%
Autres	1.79%

Tableau 2 : citoyennetés déclarées ; Eesti Statistika, 2017

Critère de langue	
Estonophones	68.5%
Russophones	29.6%
Francophones	0.01%
Autres	1.89%

Tableau 3 : langues maternelles déclarées lors du dernier recensement de 2011 ; Eesti Statistika, 2011

1.2. Brève histoire linguistique de l'Estonie

Revenons rapidement sur l'histoire linguistique du pays, ce qui nous permettra de mieux cerner l'environnement dans lequel nous évoluerons. Située sur les bords de la mer Baltique, l'Estonie en tant que nation libre, a une existence récente. En effet, l'année 1802 est régulièrement citée comme étant la date marquant le début de « l'éveil national » pour les estoniens (Minaudier, 2007 : 141 ; 170-171). Cette prise de conscience est partie d'une volonté nationale grandissante de se libérer des dominants (danois, chevaliers teutoniques, suédois, Russie tsariste), et de former un pays autonome. Cette révolte progressive mènera à une première brève indépendance en 1918, lors de la destruction de l'Empire Tsariste. Occupée de nouveau par l'Union Soviétique dans les années 1940, il faudra attendre 1991 et la chute du pouvoir communiste pour voir de nouveau l'Estonie se déclarer indépendante et rétablir sa propre constitution (Minaudier, 2007).

La période passée sous le rideau de fer (1940-1991) a durement touché le peuple estonien. Sous l'égide de Khrouchtchev et Brejnev, les soviétiques ont progressivement instauré le russe comme langue unique de l'URSS (Green, 1997). Cette russification forcée a été rendue possible par un éparpillement et une déportation massive des différentes communautés linguistiques dans tous les territoires occupés par Moscou. Les estoniens vivent encore cela comme une tentative de génocide de leur peuple (Minaudier, 2007 : 323-327). Entre 1945 et 1989, seul le russe était autorisé dans l'espace public estonien et à partir des années 1970, il a été désigné comme langue exclusive dans l'enseignement (du primaire aux cursus supérieurs).

Le peuple estonien a toujours refusé cette tentative de russification. Les années 80 ont vu naître les premières résistances (notamment avec la *lettre des quarante* critiquant la russification forcée de l'Estonie (Carayol, 2014 : 6)). Ce n'est qu'à partir de 1987, qu'un mouvement pacifique, connu sous le nom de Révolution Chantante (Chalvin, 2008 : 122), a réussi à prendre forme. Cet *éveil national* s'est exprimé au travers de la langue, symbole culturel inestimable pour tous les estonophones (Minaudier, 2007 : 343). C'est ainsi que l'Estonie indépendante a enfin eu la possibilité d'écrire sa propre histoire et de réaffirmer sa langue et sa culture, loin du grand frère soviétique (Järve, 2005 : 66).

En opposition au russe, et ce même avant la chute totale de l'URSS, la loi sur la langue de 1989 (réaffirmée par des amendements récents, en 2011) avait déjà attesté qu'« en Estonie, territoire natal des Estoniens, la langue estonienne bénéficie d'une attention et d'une protection particulières de la part de l'État. Faire de l'estonien la langue officielle crée une base solide pour la préservation et le développement du peuple et de la culture estonienne » (article 60 de la loi sur la langue « Keeleseadus, 1989 », cité par Klaas-Lang et Metslang, 2015 : 166). En 2011, la nouvelle constitution précise que « l'état doit garantir la préservation de la nation estonienne, de sa langue et de sa culture » (Klaas-Lang et Metslang, 2015 : 166). C'est dans ces circonstances, que la communauté russophone a dû se délaisser de son statut de dominant, pour tenter de s'adapter à un nouvel environnement sociétal et linguistique.

De ce fait, la langue est devenue le premier marqueur identitaire en Estonie (Minaudier, 2007 : 37) : « 45ans d'agression culturelle n'ont fait que renforcer la conscience linguistique, le caractère central de la langue et de la littérature dans l'identité nationale. » L'estonisation de l'espace public (Dautancourt, 2016 ; 141-149), provoquant notamment la disparition de l'écriture cyrillique, favorise le renforcement d'une vision unique du monde, partagée par les estonophones, mais aussi une rancœur tenace, très présente chez les russophones. Si l'on ajoute la montée de l'anglais, principalement dans la génération post-soviétique, l'enseignement des langues dans les établissements scolaires est devenu un enjeu sociétal.

Ainsi, ce contexte et cette histoire linguistique nous permettent de voir qu'il existe en Estonie, deux cultures majoritaires différentes qui s'opposent encore, notamment au sujet de la langue, important élément de fracture. Ces idéologies opposées modifient les représentations de chaque groupe culturel vis-à-vis de la manière d'apprendre d'autres langues et notamment les langues indo-européennes. Dans la partie suivante, nous reviendrons sur les différentes langues en présence en Estonie.

1.3. Les langues en contact en Estonie

L'estonien fait partie de la famille des langues Finno-Ougriennes : il est donc proche du finnois, du hongrois et d'autres langues d'Europe du Nord en voie d'extinction (Minaudier, 2007 : 14). Ces langues ne font donc pas partie de la famille des langues indo-européennes, majoritaire en Europe. L'estonien est une langue agglutinante (on entendra par *langue agglutinante* une langue qui « utilise des affixes qui marquent les catégories grammaticales de manière analysable (par ex. nombre + cas) » que l'on « joint au radical avec relativement peu de changements phonologiques » (Sörös, 2006 : 28)). Pour son écriture, l'alphabet latin est utilisé, associé à d'autres diacritiques spécifiques (Š, Ž, Õ, Ä, Ö, et Ü). Les noms, les adjectifs les nombres et les pronoms se déclinent selon 14 cas, au singulier, comme au pluriel (Erelt, 2007 : 32). Sa datation est difficile à établir, mais l'on retiendra que le *Manuscrit de Kullama*, datant de 1524-1532 est le premier texte attesté en estonien que l'on a pu retrouver et conserver (Eesti Instituut, 2015).

Le russe, est une langue slave orientale, encore parlé dans beaucoup de pays de l'ex-URSS, ce qui provoque de nombreux conflits sociaux (Teurtrie, 2004 ; Kiseleva, 2017). Au contraire de l'estonien, il appartient à la grande famille des langues indo-européennes (Van Wijk, 1929). Le russe utilise l'alphabet cyrillique et « les noms varient [...] en nombre (singulier/pluriel) et se déclinent selon 6 cas » (Kiseleva, 2017). C'est donc, comme l'estonien, une langue flexionnelle. Enfin, une petite distinction existe entre les deux langues puisqu'en russe, on « distingue trois genres morphologiques : masculin, féminin, neutre » (Kiseleva, 2017).

Laitin (1996) a été l'un des premiers chercheurs étrangers à s'intéresser à la survivance de l'estonien post-URSS. Notant les efforts faits pour maintenir la présence de la langue en Estonie, l'auteur a tout de même relevé que dans les années à venir, l'anglais pourrait émerger

comme langue véhiculaire, notamment dans les échanges entre les deux principales communautés linguistiques vivant en Estonie (Laitin, 1996 : 49-50). Près de 25 ans après ces constatations, beaucoup de chercheurs sont revenus de manière critique sur les conclusions de Laitin. L'anglais est maintenant considéré en Estonie comme la langue de l'internationalisation et de la communication interculturelle (Soler-Carbonell et Vihman, 2018). On observe aussi, dans le supérieur, que l'ouverture à l'international pousse les universités à offrir de plus en plus de programmes uniquement en anglais (Kibbermann, 2019), répondant à la demande majoritaire des étudiants (Soler Carbonell et Karaoglu, 2015). Néanmoins la plupart des étudiants jugent qu'il est toujours important de garder l'estonien comme langue principale d'éducation, même dans le supérieur (Kibbermann, 2019 : 419). De plus, une partie de la société estonienne n'est pas encore prête à accepter ces changements, arguant que les universités estoniennes se doivent d'être les gardiennes des langues locales (Soler-Carbonell et Vihman, 2018). Des intellectuels s'opposent aussi à cette percée de l'anglais puisque la peur de le voir remplacer l'estonien est grande, comme le rappelle Liiv et Laasi (2006 : 483-484) citant Kaagjärv (1996) qui parle de *suicide national*.

En outre, au début du siècle, Verschik (2005), constatait que l'anglais était encore peu utilisé dans les communications interculturelles à Tallinn. Quelques années plus tard, Soler Carbonell (2014 : 262) a montré, à la suite de questionnaires distribués à 64 étudiants, que l'anglais n'était toujours pas devenu une langue véhiculaire en Estonie. Mais, il tira tout de même de ses entretiens, que la jeune génération du pays était plus à même de communiquer en anglais si la communication en estonien n'était pas possible. Ces résultats sont confirmés par un sondage effectué par Klaas-Lang et Praakli (2015), dévoilant qu'une large majorité de jeunes russophones acceptent le fait de communiquer en anglais avec leurs homologues estonophones, si leur niveau d'estonien n'est pas assez élevé. Il est à noter que cette observation n'est pas propre aux seuls russophones puisque Vetik *et al.*, (2015) expliquent que 60% de la population non-estonophone du pays ne souhaite pas communiquer en estonien avec des estonophones.

Donc, malgré quelques résistances, l'usage totalement répandu de l'anglais dans la sphère publique entraîne une utilisation plus courante de mots et d'expressions anglophones dans des discours oraux, des textes écrits ou sur Internet. Le gouvernement, en 2011, au travers des débats sur une nouvelle loi sur les langues du pays, a tenté d'y remédier, en vain : il s'est avéré impossible de clairement déterminer une langue standard et unique pour tous (Liiv, 2011). Tout de même, les écrits en anglais dans l'espace public sont fortement limités, les entreprises devant tout traduire en estonien (Ehala, 2015). Le nouveau monde connecté, décrit par Lepsoo (2018 : 8-9), a aussi permis à Internet et son vocabulaire anglophone de se généraliser. De ce fait, malgré la volonté du gouvernement de lutter contre l'anglicisation du pays, il semble difficile de pouvoir totalement contrôler cette évolution linguistique. Lepsoo (2018 : 3) conclut que « l'anglais a perdu son statut de langue étrangère et est devenu (ou deviendra dans les années à venir) une partie intégrante de la vie quotidienne des jeunes ».

À la différence de beaucoup d'autre pays, l'Estonie, de par sa taille et le nombre réduit de locuteurs d'estonien, est plus à risque de souffrir de l'importance grandissante de l'anglais

(Ehala, 2015 : 92). Sa pénétration dans la société estonienne s'explique par plusieurs facteurs : la domination soviétique du XX^{ème} siècle a fait naître le sentiment que les pays de l'Europe de l'Ouest sont des pays libres (Liiv et Laasi, 2006 : 486). Fonzari (1999 : 40) décrit l'anglais comme une « langue de liberté » en opposition au russe, langue de l'occupant et assimilée aux mesures liberticides et contraignantes. Ehala (2015 : 85) déclare que, du fait de l'ouverture à la mondialisation, puis de l'entrée dans l'Union Européenne, l'anglais est maintenant reconnu pour être « la langue de la réussite personnelle », mais aussi la langue à privilégier dans le tourisme, l'éducation, dans les échanges économiques et dans les échanges interculturels (Fonzari, 1999 : 40 ; Ehala, 2015 : 86 ; Liiv et Laasi, 2006 : 486-487 ; Kibbermann, 2019 : 418). Le Ministère estonien de l'Éducation et de la Recherche (2019), encourage d'ailleurs les élèves à apprendre l'anglais, car sa maîtrise est devenue un atout important sur le marché du travail.

1.4. L'enseignement des langues en Estonie

Des mesures ont donc été prises en matière d'enseignement des langues, ce qui montre la volonté du gouvernement de former la jeune génération au plurilinguisme. L'Estonie est même devenue, selon Lepsoo (2018 : 1, citant la dernière étude d'Eurostat datant de 2011) le 7^{ème} pays d'Europe parlant trois langues ou plus (26.3% de la population totale, 33.9% chez les 25-34 ans). Les tests de compétences en anglais, publiés chaque année par l'entreprise privée *Education First*, classait l'Estonie 7^{ème} pays du monde en 2015, et 28^{ème} en 2019. C'est en 1996, que la loi obligea tous les élèves à apprendre une première langue étrangère dès la 3^{ème} année (primaire), et une deuxième langue étrangère dès la 6^{ème} année (collège). Une troisième langue optionnelle est proposée aux primo-lycéens (9^{ème} année). En 2007, la loi autorisa les établissements secondaires à enseigner 40% de leur programme dans une langue étrangère, laissant ainsi à l'anglais la possibilité d'enfin s'implanter dans l'environnement éducationnel. (Soler-Carbonell, 2014 : 247-248). Les lycées de langue russe sont donc condamnés à disparaître, ce qui gêne de nombreux étudiants russophones qui souhaiteraient toujours considérer l'estonien comme une de leurs langues étrangères (Soll, Salvat, et Masso, 2015). Les programmes nationaux (dont les derniers amendements datent d'Août 2014) précisent que le niveau minimum visé à la fin du lycée doit être le niveau B1 pour toutes les langues étrangères apprises.

Les écoles publiques utilisant l'anglais comme langue d'enseignement sont au nombre de deux (Ehala, 2015 : 91), nombre extrêmement faible par rapport aux 652 écoles publiques et privées du pays en 2015 (OCDE, 2016 : 48). Mais l'enquête de Kruusvall (2015) montre un tout autre visage des jeunes estoniens puisque 72% des élèves du secondaire estiment que les établissements publics devraient proposer l'enseignement obligatoire en anglais et en estonien. Malgré ces dispositions, certains auteurs notent les disparités de maîtrise des langues étrangères. C'est le cas de Rannut (2008 : 431), qui, conforté par les constatations du Ministère de l'Enseignement et de la Recherche (2019 : 54), relate que les jeunes russophones maîtrisent moins les langues étrangères, et notamment l'anglais que leurs concitoyens estonophones : 80% des jeunes estoniens contre 46% des jeunes non-estoniens ont un bon

niveau attesté en anglais (nous noterons que ces chiffres sont légèrement meilleurs (la population testée rassemblant uniquement des jeunes individus) par rapport aux ressentis des personnes (de tout âge), testé par l'Institute of Baltic Studies, en 2017 – voir partie I, chapitre 1). Enfin, Ehala (2015 : 93) relève qu'un nombre important de parents russophones souhaite que leurs enfants étudient l'anglais plutôt que l'estonien alors que Toomet (2011) affirme que les russophones peuvent plus facilement trouver un emploi bien rémunéré s'ils maîtrisent l'anglais plutôt que la langue locale. Ces remarques démontrent que d'une part l'estonien n'est pas encore accepté par tous les russophones, et d'autre part que l'effort fait par certains russophones pour apprendre l'estonien n'est parfois ni reconnu ni favorisé.

1.5. La place du français dans l'enseignement et dans la société estonienne

Outre l'anglais et le russe (ainsi que l'estonien pour les russophones) enseignés comme langues étrangères, on retrouve également l'allemand et le français. Dans le cadre de ce mémoire, le français nécessite que l'on s'y intéresse un peu plus en détail : comme le souligne Pochat (2001 : 1) l'Estonie est un « pays de tradition non francophone ». L'indépendance de 1991 a certes permis un rapprochement entre la France et l'Estonie, mais malgré cela, dans les établissements secondaires, le français, souffre de la surexposition de l'anglais. Les dernières statistiques du Ministère de l'Éducation et de la Recherche (2010) font état d'un nombre très limité d'étudiants de français : 1,4% (soit 1784 élèves) d'entre eux choisissent le français en première langue, et 0,6% (soit 516 élèves) le choisissent en deuxième langue. En 2013, *l'association des professeurs de français en Estonie (APFE), fondée en 1992*, comptait (selon un comptage qu'ils qualifient eux-mêmes d'approximatif), dans les établissements privés et publics, 100 professeurs enseignant le français à 3844 élèves du primaire et du secondaire. En 2019, il y aurait dix-sept établissements scolaires du secondaire qui proposeraient des cours de français, dont le lycée français de Tallinn (d'après nos contacts avec les membres de l'APFE). Enfin, Lepsoo (2016 : 2), précise que seul 1,4% des étudiants choisissent le français pour leur examen de langues étrangères à la fin du lycée.

Les mêmes observations sont faites dans les établissements d'enseignement supérieur qui n'attirent que peu d'étudiants souhaitant faire du français leur majeure : peu de statistiques existent en anglais ou en français, si ce n'est par des informations du Ministère de l'Éducation et de la Recherche, relatant, qu'en 2006, 3,7% des étudiants du pays ont suivi des cours de français. L'université de Tartu, seul établissement supérieur à enseigner, sans interruption, le français durant la période 1945-1991 (Špinova et Meinart, 2001 : 2), s'est peu à peu dotée de cadres compétents dans l'enseignement du français (Toulouze et Tamm, 2001). En 2019, il y avait 81 élèves au Département de français de l'université de Tartu. L'université de Tallinn possède également un petit département de français proposant des cours de niveaux intermédiaires à supérieurs.

Il existe également, dans la vieille ville de Tallinn, un Institut français, accueillant depuis 1992 de nombreux étudiants souhaitant apprendre le français. L'établissement offre des cours de différents niveaux (niveau débutant à niveau avancé) et des formations aux examens DELF et DALF. Il est à noter, d'après l'Institut français, que plus de 700 élèves de

lycée s'étaient inscrit au DELF scolaire en 2020. Ce chiffre est en constante augmentation et l'Estonie fait même partie des pays présentant le plus d'apprenants au DELF scolaire chaque année.

D'autre part, dans des entretiens menés par Kibbermann (2019), nous nous apercevons que, pour les étudiants sondés, le français n'a pas l'aura des autres langues étrangères dominantes en Estonie. La question se pose alors quant aux raisons pour lesquelles certains étudiants choisissent encore d'apprendre le français. Antsu (2001) suggère que l'adhésion à l'Europe a favorisé l'enseignement du français, celui-ci étant l'une des langues des institutions européennes. Une enquête datant de 2001 (Borodankova, 2001 : 33) montre une disparité dans les motivations portées par les étudiants pour apprendre le français : certains le font pour des raisons culturelles (28%), d'autres car c'est une langue parlée dans le monde entier (20%). Des étudiants pensent que c'est « une langue utile dans leur vie professionnelle » (19%), ou que c'est « un bon exercice intellectuel » (22%). Seulement 3% le font pour des raisons familiales. Nous pouvons tout de même relever que peu d'études récentes (en anglais et en français) s'intéressent à cette question. Avec notre travail, nous effectuons donc une mise à jour de certaines informations concernant l'apprentissage du français en Estonie.

Nous voyons donc que le pays est partagé entre deux communautés linguistiques que tout opposent, tant sur les origines des langues, que sur les origines culturelles. L'histoire douloureuse du XX^{ème} siècle a vu une russification forcée de l'Estonie, suivie d'une estonification inévitable, après l'indépendance du pays. D'autres langues réussissent tout de même à faire leur apparition dans le pays dont la plus importante : l'anglais. Les jeunes estoniens et russes apprenant cette langue dès les premières années de leur vie, la question d'un plurilinguisme généralisé au sein de la société, pourrait bientôt se poser. De part cette configuration, une langue commune à toutes les communautés linguistiques pourrait s'avérer être profitable pour un apprentissage d'une autre langue indo-européenne. D'après nos lectures, la plupart des étudiants semblent prêts à accepter l'idée que l'anglais puisse s'immiscer dans leur système éducatif. Nous devons donc nous assurer que les apprenants y voient également une opportunité de développer leur apprentissage du français. Pour cela l'image positive émise par l'anglais est une condition *Sine Qua Non* pour améliorer leur apprentissage du français.

Chapitre II. Monolingue/Bilingue/Plurilingue : rappels et définitions

Comme nous venons de le développer, la société estonienne devient de plus en plus bilingue voir plurilingue notamment avec une maîtrise de plus en plus accrue de l'anglais. Notre mémoire porte sur les atouts offerts aux locuteurs anglophones qui pourraient apprendre le français plus aisément. Les apprenants estonophones et russophones plurilingues pourraient donc eux aussi avoir des facilités d'apprentissage du français par rapport à des apprenants monolingues non anglophones qui tenteraient d'apprendre le français en tant que première langue étrangère. Cette différenciation nous pousse à expliquer, grâce à la littérature

spécialisée, ce qui différencie un monolingue d'un bilingue et un bilingue d'un plurilingue. Un monolingue *pur*, pour reprendre la notion d'Ortega (2019), n'a connaissance que d'un seul système langagier. Certaines personnes peuvent se retrouver dans cette situation, notamment les très jeunes enfants, mais à en croire Ortega (2019 : 27), cela concerne peu de personnes :

Avec la mondialisation et l'expansion concomitante de l'anglais en tant que langue internationale, les personnes en pur état de monolinguisme sont plus difficiles que jamais à trouver, même dans de nombreux pays traditionnellement considérés comme monolingues (Ortega, 2019 : 27 ; notre traduction).

Considérant qu'il est parfois complexe de différencier un bilingue d'un monolingue (notamment si l'on considère la possibilité d'être exposé à une autre langue sans en avoir conscience ou sans l'utiliser), Brown et Gullberg (2013 : 481) parlent de « monolingue fonctionnel » pour des personnes ayant très peu de contacts actuels avec leur L2. À l'inverse, les personnes utilisant activement leur L2, sont considérées, pour les auteurs, comme des bilingues.

De ce fait, on peut donc définir des personnes bilingues comme des « personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours » (Grosjean, 2012), l'auteur précisant que quelques personnes bilingues peuvent éventuellement maîtriser, à un niveau natif, deux langues (les interprètes, les traducteurs...) (Grosjean, 2004 : 8). Grosjean (1993 : 14), précise enfin que le bilinguisme est un fait naturel, commun et « dû à des facteurs nombreux, tels que la migration politique, économique et religieuse, la fédération politique de différentes régions linguistiques, l'éducation, etc ». Comme nous l'avons déjà précisé, notre cadre d'étude, l'Estonie, fait donc figure de territoire parfait pour permettre l'essor du bilinguisme au sein de sa population.

Parallèlement, un plurilingue serait une personne maîtrisant plus de deux langues (voir Lindqvist, 2006 ; Grosjean, 2012 : 1). Le terme *plurilingue* est également devenu familier en didactique des langues, notamment sous l'égide du Conseil de l'Europe. Faisant face à la reconnaissance officielle de nouvelles langues et dialectes nationaux, à la suite du démantèlement de l'URSS, la politique Européenne s'est chargée de rendre possible la communication entre chaque européen en soutenant l'enseignement de plusieurs langues (Verdelhan-Bourgade, 2007 : 7-8). Le CECRL (2001 : 11), a vaguement défini le plurilinguisme comme « la connaissance d'un certain nombre de langues ». Essayant d'être plus précis, Cuq (2003 : 195, cité par Verdelhan-Bourgade, 2007 : 7) ajoute à cette définition, le contexte social : savoir parler plusieurs langues c'est aussi utiliser une langue plutôt qu'une autre, dans une situation bien précise. Il désigne donc le plurilinguisme comme la « capacité d'un individu à employer, à bon escient, plusieurs variétés linguistiques ». Le CECRL (2001), à la suite des travaux de Coste, Moore et Zarate (1997), encourage l'émergence d'une compétence plurilingue, associée à une compétence culturelle, afin de faire des locuteurs européens des acteurs sociaux plurilingues, ayant des compétences linguistiques diversifiées et évolutives :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser (CECRL, 2001 : 129).

Enfin, dans le cadre de notre mémoire, nous reviendrons sur le jugement porté par les apprenants sur leur niveau de français et d'anglais. Grosjean a régulièrement pointé le fait que les bilingues/multilingues ont tendance à sous-évaluer leurs compétences langagières dans les langues autres que leur L1. Cette insécurité linguistique se retrouve régulièrement comme par exemple les nombreux jugements négatifs concernant le faible niveau d'anglais des français. C'est ainsi que beaucoup de locuteurs, même débutants, d'une L2/Ln n'ont pas conscience qu'ils sont bilingues ce qui peut parfois altérer leurs jugements quant à l'appui possible d'une L2 pour apprendre une autre langue :

[De nombreux multilingues] ont tendance à juger insuffisantes leurs compétences linguistiques. Certains critiquent la maîtrise de leurs compétences linguistiques, d'autres s'efforcent d'atteindre les normes monolingues, d'autres cachent encore leurs connaissances de leur langue « plus faible » et, tout simplement, ne se perçoivent pas comme bilingues même s'ils utilisent régulièrement deux (ou plus) langues (Grosjean, 2008 : 224, cité par Ortega, 2019 : 28).

En conclusion, nous pouvons dire que ce plurilinguisme se retrouve chez la plupart des étudiants que nous avons rencontrés dans nos classes durant notre stage à l'université de Tartu. L'université a proposé ces cours de FLE en base anglaise : cela montre la considération apportée par l'établissement à l'utilisation d'une langue d'appui, l'anglais, pour apprendre le français. Nous verrons, dans le chapitre suivant, les similitudes qui existent entre ces deux langues.

Chapitre III. L'anglais langue d'appui pour l'apprentissage du français

En tant qu'enseignant de français, nous avons régulièrement rencontré dans notre carrière, des apprenants qui ont développé une compétence plurilingue durant leur apprentissage des langues. Les enseignants doivent donc prendre en compte cette compétence lors de la construction de leurs projets éducatifs. Coste (2001 : 193) en mentionne les effets positifs en indiquant que « le développement d'une compétence plurilingue est, sous certaines conditions, facteur de progrès et de meilleure réussite individuelle dans l'apprentissage et l'usage des langues ». Pourtant, Bailly *et al.*, (2009 : 40), reviennent sur le fait que ce plurilinguisme n'est pas encore assez considéré par les enseignants :

plutôt que d'ignorer la compétence plurilingue des apprenants, il paraît légitime de la prendre en compte et de tenter d'identifier en quoi elle peut aider ou entraver l'apprentissage du français (Bailly *et al.*, (2009 : 40).

Dans notre contexte d'enseignement, c'est l'anglais, appris auparavant et considéré comme l'une des L2 des apprenants, qui pourrait être utilisé dans l'apprentissage du français. On parle, d'un point de vue terminologique, de langue d'appui (Castellotti, 2001 : 25 ; Ismil, 2017), de langue pivot/langue de référence (Coste, 2001 : 196), de langue passerelle (Lelièvre et Forlot, 2014 : 167-168), ou encore de pont linguistique (Castagne, 2008 : 39).

3.1. Utilisation d'une autre langue en classe de langues étrangères

L'importance donnée au plurilinguisme en classe de FLE est notamment mise en lumière par les travaux de Castellotti (2001), que nous avons mentionnés dans la première partie de notre mémoire. Ceux-ci illustrent parfaitement l'idée qu'utiliser toutes les compétences langagières acquises par les étudiants, peut s'avérer bénéfique dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Travaillant sur la manière dont sont enseignées les langues dans les établissements scolaires, et souhaitant promouvoir une perspective plurilingue dans l'enseignement, Castellotti (2001 : 18-19) remarque que les enseignants utilisent parfois plusieurs langues dans leurs cours, et notamment la langue première des élèves (pour donner des explications, ou pour la gestion des activités). Les apprenants s'en servent également pour s'entraider et établir une certaine complicité. L'auteure conclut que l'utilisation de la L1 en classe de langue joue un rôle positif dans l'apprentissage des langues étrangères, notamment chez les primo-apprenants, mais qu'elle doit être utilisée de manière raisonnée. Pour elle, l'enseignement unique en langue cible (qu'elle nomme, *le mythe du tout L2* (Castellotti, 2001 : 17)) ne doit donc plus être encouragé d'un point de vue didactique : la L1 doit pouvoir servir de point d'ancrage pour favoriser les apprentissages en L2 (Castellotti, 2001 : 30). Notons cependant que cette utilisation pratique de la L1 dépend fortement du contexte : en effet, les élèves allophones souhaitant apprendre le français n'ont souvent pas tous la même langue première. C'est souvent le cas en France et cela rend la tâche encore plus compliquée pour l'enseignant.

Candelier (2007 : 5) préconise quant à lui, un enseignement des langues étrangères, basé sur des approches didactiques qu'il nomme « approches plurielles des langues et des cultures ». Nous citerons : *l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et la didactique intégrée des langues apprises*.

Au sein de ces différentes approches didactiques, *la didactique intégrée des langues* a particulièrement attiré notre attention. Cette approche est définie par Gauvin et Thibeault (2016 : 3), citant notamment Roulet (1980) :

L'approche intégrée des langues vise à rapprocher la didactique d'une langue première [...] à celle d'une langue seconde [...] et ce, en axant l'enseignement de la langue non

seulement sur les différences entre systèmes linguistiques, mais aussi sur leurs similarités (Roulet, 1980). Si la didactique intégrée des langues aspire à une intégration des didactiques des deux langues, notamment en ce qui concerne la terminologie grammaticale et les programmes d'enseignement (Wokush, 2008; De Pietro, 2014), elle devrait, entre autres, contribuer à favoriser la compréhension du fonctionnement de la langue d'enseignement (Roulet, 1980 cité par Gauvin et Thibeault (2016 : 3)).

Pour Balsiger (2009 : 62), qui travaille essentiellement sur l'enseignement du français en Suisse, plus rien ne s'oppose à une approche didactique intégrée des langues par l'enseignant : « les textes de référence et les cadres institutionnels qui fondent l'enseignement du français aujourd'hui en appellent à une didactique plurielle, intégrative et ouverte à la pluralité ».

Nous voyons un exemple de cette approche intégrée des langues chez De Oliveira Graça et Viviani (2001). Pour enseigner les temps du passé utilisés dans un récit, elles ont développé la méthodologie appliquée lors d'un cours de portugais et de français : dans le premier cours, celui de portugais, elles ont travaillé certaines notions morphosyntaxiques sur une lettre ancienne d'un navigateur (réflexion sur l'utilisation des temps du passé, lecture de cette lettre, échange en groupe classe sur le texte...). Par la suite, dans un cours de FLE, les notions vues dans le cours de portugais ont été réactivées par une autre enseignante lors d'une activité d'expression écrite en français (basée sur le même thème), en utilisant les temps du passé.

Dans notre contexte éducationnel, la plupart des apprenants n'étudient plus l'anglais à l'université. Cependant, il semble constructif d'utiliser les concepts morphosyntaxiques ou lexicaux que les étudiants connaissent de l'anglais, pour les réemployer lors de leur apprentissage du français.

On retrouve cette idée d'utiliser la L1 en classe de langues étrangères chez d'autres chercheurs : travaillant sur l'acquisition du français en classe d'immersion au Canada, Swain et Lapkin (2000) déduisent de leur étude (faite avec des enregistrements d'élèves travaillant sur des activités de groupe) que l'utilisation de l'anglais L1 peut s'avérer être un outil cognitif et social puissant, pour réussir, en groupe, des tâches considérées comme plus complexes. Elles précisent là encore, que la L1 doit être utilisée en tant que langue support et non en tant que langue de remplacement. C'est également le cas chez Turnbull, Cormier et Bourque (2011) qui, après observation d'une classe d'immersion de français au Canada (composée d'étudiants débutants), démontrent que l'utilisation de l'anglais L1 peut aider les apprenants à comprendre des données plus complexes en science : les productions écrites et orales s'avéraient être plus complexes, plus longues et moins riches en erreurs lorsque l'anglais intervenait ponctuellement.

Ces études promulguent des principes qui semblent être des conditions nécessaires à la réussite de l'enseignement plurilingue, notamment l'utilisation opportune et contrôlée de la L1 dans la classe. De plus, lorsque le public privilégié est principalement composé d'individus débutants qui n'ont pas de grandes connaissances en L3, ces derniers se

serviraient plus volontiers de leur L1/L2 comme support pour progresser dans cette L3. D'autres chercheurs militent cependant pour qu'une utilisation minimale, voire inexistante de L1 soit imposée dans les classes de FLE (Germain et Netten, 2004 ; Turnbull, 2006 ; Calvé, 1993).

L'anglais étant une langue étrangère apprise dès les premières classes en Estonie, nous émettons l'hypothèse qu'avoir recours à l'anglais comme langue d'appui de l'apprentissage d'une langue romane pourrait s'avérer positif et recommandé. Lelièvre et Forlot (2014), supportent l'idée que la morphosyntaxe et le lexique anglais peuvent servir de base d'apprentissage au français. Cela serait porteur d'effets positifs, permettant le développement du plurilinguisme. Les enseignants pourraient ainsi sortir d'un *isolement linguistique* : les deux auteurs précisent qu'il n'est pas nécessaire que l'enseignant maîtrise parfaitement l'anglais. Il doit seulement être capable de transmettre à ces apprenants l'existence de similitudes entre l'anglais et le français qui peuvent s'avérer utiles dans leur apprentissage. En effet, en utilisant l'anglais, les apprenants pourraient être plus autonomes dans leur apprentissage. Ils seraient d'avantage susceptibles d'utiliser le français dans des situations de la vie courante puisque l'anglais langue passerelle participe à la « la construction de compétences et au développement de réflexes métalinguistiques » (Lelièvre et Forlot, 2014). Cette opportunité d'utiliser l'anglais comme langue d'appui de l'apprentissage du français, est notamment due à la proximité reconnue des deux langues.

3.2. L'anglais, la plus latine des langues germaniques

Il est admis que l'anglais et le français ont la même origine génétique : ce sont des langues indo-européennes. Ces deux langues se subdivisent ensuite dans deux branches différentes : l'anglais est classé dans les langues germaniques, alors que le français est considéré comme une langue romane (Walter, 1994). Cette distinction s'avère cependant moins nette pour Abodunrin (2019, citant Quentel, 2012) puisque les deux langues résulteraient « toutes les deux d'une conjonction de chocs culturels successifs de même nature même si la séquence n'est pas la même ». L'auteur les nomme « langues hybrides latino-germaniques ». Walter (1994 : 225) quant à elle, considère le français comme « la plus germanique des langues romanes ». En retour, Walter (2001 : 13, cité par Benrabah, 2009 : 26), puis Castagne (2008 : 41) voient l'anglais comme « la plus latine des langues germaniques ». Quels rapprochements observe-t-on au niveau lexical et syntaxique ?

Sur un plan lexical, Robert (2009 : 203) dévoile que le vocabulaire anglais provient, au deux-tiers, du français et du latin. Pour le latin, Gilles (2017 : 86-94) nous explique qu'à partir de l'antiquité, il est devenu une langue véhiculaire sur les Îles Britanniques : le latin était la langue de l'administration romaine, et dès le Moyen-Âge, la langue de l'enseignement dans les universités du pays, et de l'expansion chrétienne. En médecine, le latin a d'abord souvent emprunté au grec avant d'être lui-même utilisé en anglais (et en français). Dès lors, de par son utilisation fréquente dans ces secteurs clés, il a pénétré les différents dialectes germaniques du pays. De nombreux mots d'origine latine sont toujours utilisés de nos jours en anglais : *butter*, *cheese*, *criterion*, *idea*, *examen*, *fœtus*, *parasite*... (mots cités par Gilles, 2017 : 93-94).

L'influence du français est également attestée au niveau lexical: Singelton et O'Laoire (2006 : 4), citent Clairborne (1990 : 104-105) qui estime « qu'entre 1200 et 1500 ap. J.-C., plus de 10 000 mots français sont passés dans le vocabulaire anglais et que, parmi ces mots, 75 % sont toujours utilisés ». Pour Bielenia-Grajewska (2009 : 11, cité par Gilles, 2017 : 95), le lexique anglais est encore composé de 25% de mots d'origine française. Dans l'autre sens, Walter (2001, cité par Bailly, *et al.*, 2009 : 54) précise que seulement 5% des mots français viennent de l'anglais.

D'un point de vue syntaxique, Robert (2013) souligne que l'influence française se ressent principalement « dans l'ordre des mots, les deux langues ayant des agencements assez proches » (Robert, 2013 : 110).

L'une des raisons principales pour ces nombreux emprunts du français par l'anglais est proposée par Robert (2008 : 16) : ce serait le statut supérieur du français, au Moyen-Âge, qui aurait permis sa propagation dans la haute société et la noblesse anglaise ; l'anglais, quant à lui, était alors considéré comme la langue du peuple et de la basse société.

C'est ce rapprochement lexical et syntaxique entre le français et l'anglais qui nous permet de faire l'hypothèse que les apprenants maîtrisant l'une des deux langues, pourront s'appuyer sur celle-ci lors de l'apprentissage de l'autre langue. C'est ici que le rôle des enseignants va devenir crucial : ils doivent pouvoir tirer profit des ressemblances entre les deux langues afin d'aider leurs étudiants. Pour les aider, Klein et Stegmann (2000) ont mis au point un modèle théorique : *le modèle des Septs-Tamis*.

3.3. Le modèle des Septs-Tamis de Klein et Stegmann

Les similitudes entre l'anglais et le français sont une opportunité sur laquelle les enseignants doivent se référer pour être capables de conceptualiser une utilisation de l'anglais dans leurs cours d'enseignement d'une langue romane. Klein et Stegmann (2000) voient également dans l'anglais, une langue passerelle possible pour apprendre les langues romanes. Pour affirmer cela, ils se basent sur leur modèle théorique des *Septs-Tamis*, permettant notamment d'établir si une langue est « assez romane » pour être une bonne langue d'appui :

- Le vocabulaire international : les mots utilisés dans le vocabulaire international, ont souvent une base latine et/ou anglo-américaine (Ressner, 2008 : 3). De ce fait, ces mots peuvent être facilement transférés d'une langue indo-européenne à une autre. Ressner (2008 : 3-4) nous en donne quelques exemples : *pharmacie, université, économie*.
- Vocabulaire panroman : dans ce lexique on inclura les mots d'origine latine et germanique que l'on retrouvera dans toutes les langues romanes. Ce lexique « reflète l'héritage commun spécifique des langues romanes » (Ressner, 2008 : 4). Ils sont au nombre de 500 environ et on peut y inclure des mots comme : *dormir, main, bien*. Pour Klein et Stegmann (2000 : 40-46), certains de ces mots se retrouvent aussi en anglais : *bleu/blue, fond/found* par exemple.

- Les correspondances phonétiques : ce sont, comme l'explique Ressner, (2008 : 4), « les formes correspondantes entre les phonèmes des différentes langues ». La connaissance de ces régularités phonologiques nous permet d'utiliser plus facilement le vocabulaire panroman et de faire des associations. On donnera pour exemple (Robert, 2008 : 13) : « le *-it* français correspond au *-ch* espagnol, ce qui se vérifie dans d'autres mots : nuit/noche, droit/derecho ».
- Graphies et prononciation : il existe une unité de graphie et de prononciation entre les langues romanes (Ressner, 2008 : 4). Même si la manière d'écrire les sons est différente entre les langues, Robert (2008 : 15) indique que ce n'est que lorsque l'on prononce le mot que l'on peut faire une « association interlinguistique ». En exemple Robert (2008 : 15) cite le mot italien *maci* qui ne se comprend parfaitement que quand on le prononce : « [metʃi] ». On remarque que c'est également parfois le contraire : entre l'anglais et le français, même si la prononciation est différente, la graphie peut parfois être régulièrement proche (exemples : *table/table*, *hiérarchie/hierarchy*, *perfume/parfum*).
- Types syntaxiques fondamentaux pan-roman : comme le précise Ressner (2008 : 4), « au niveau de la syntaxe, de nombreuses analogies existent entre les différentes langues romanes ». Selon Robert (2016 : 112), les structures syntaxiques fondamentales sont les mêmes en anglais et en français (sujet, verbe, complément, substantifs, adjectifs, adverbes, prépositions, articles et pronoms).
- Formules pan-romanes de morphosyntaxe : de nombreuses structures morphosyntaxiques sont similaires entre les langues romanes : l'utilisation d'article, l'accord des adjectifs... On en retrouve certaines en anglais comme par exemple, la formation du pluriel (Ressner, 2008 : 4).
- Préfixes et suffixes : certains suffixes/préfixes provenant du latin, sont utilisés en anglais et dans les langues romanes en général. On citera, d'après Klein et Stegmann (2000 : 140-144) : *multi*, *vice*, *post*, *pathie*, *pter*...

Les similitudes entre l'anglais et les autres langues romanes étant acceptées chez la plupart des chercheurs, l'utilisation de l'anglais dans l'enseignement d'une langue romane est de plus en plus encouragée par ces derniers. Nous avons également besoin d'un autre point de vue : les enseignants et les apprenants doivent aussi se prononcer sur les ressemblances possibles qu'ils observent. Ainsi chacun se fera une représentation différente des langues et cela modifiera leur attitude lors de leur apprentissage. Quelle place souhaitent-ils donner à l'anglais dans l'enseignement-apprentissage du français ? Dans notre prochain paragraphe, nous reviendrons sur les représentations de l'anglais les plus répandues chez les apprenants et les enseignants lors de leur apprentissage/enseignement du français.

3.4. Les représentations sur l'anglais comme langue passerelle dans l'apprentissage du français

Les représentations que les apprenants se font d'une langue pourraient être définies simplement comme « les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une

langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues » (Moore, 2001 : 9). Ces représentations influencent donc la manière dont les apprenants vont apprendre une nouvelle langue. L'enseignant doit aussi s'en servir pour permettre le meilleur apprentissage possible. Pour Lujčić (2018 : 3), différents facteurs entrent en jeu :

Les représentations des étudiants sont influencées par plusieurs facteurs : en premier lieu par leur formation initiale (le contenu des cours, l'attitude des professeurs, l'expérience dans les écoles observées etc.), et par la prise de position supranationale et nationale présentée dans les documents officiels (curriculum scolaire etc.), mais dépend aussi de leur propre expérience en tant qu'apprenant et de l'opinion publique sur ce sujet (Lujčić, 2018 : 3).

Il n'est pas rare de confondre une représentation linguistique avec une attitude linguistique. Nous n'allons pas revenir en détail sur les différences entre ces deux notions mais nous citerons Simonin et Wharton (2013 : 382) qui caractérisent les représentations linguistiques comme « une image mentale de la langue » et Lafontaine (1986 : 14-15) qui établit qu'une attitude est un jugement social :

Rien, d'un point de vue strictement linguistique, ne permet de décider que « ouai » est moins élégant que « oui » [...]. C'est uniquement en se fondant sur la place qu'occupent, dans la hiérarchie sociale, les utilisateurs de ces variantes qu'un tel classement est possible. (Lafontaine, 1986 : 14-15).

Bailly et *al.*, (2009) ont interrogé leurs apprenants de FLE, de langues non indo-européennes, quant à une utilisation possible de l'anglais dans leur apprentissage. Se basant sur un questionnaire, un texte et un entretien privé, ils en ont retiré que la plupart des étudiants attestent des similitudes existantes entre les deux langues. Une majorité voit même la possibilité d'utiliser l'anglais comme une langue d'appui même si une certaine peur demeure quant à une éventuelle confusion entre l'anglais et le français. Les apprenants indiquent également que l'anglais langue d'appui doit être principalement utilisée au niveau débutant, comme aide lexicale. Certaines objections sont tout de même données par les étudiants : le fait de ne pas bien maîtriser la langue anglaise est évoqué comme un frein à son utilisation en classe de FLE. L'environnement linguistique jouerait aussi son rôle. En effet, certains apprenants déclarent ne jamais utiliser l'anglais dans leur vie en France, alors que d'autres n'hésitent pas à y recourir régulièrement. Enfin, les expériences précédentes en matière de plurilinguisme sont aussi mentionnées comme un possible frein à l'utilisation de l'anglais.

Ismil (2017, avec des entretiens avec des apprenants FLE, de L1 thaï, et L2 anglais) et Cuet (2011, avec un questionnaire donné à des étudiants FLE chinois, ayant l'anglais pour L2) sont arrivées aux mêmes conclusions quant aux représentations des langues. Dans les deux études, les apprenants ont reconnu que l'anglais pourrait apporter une aide non négligeable à l'apprentissage du français. Pour Ismil (2017 : 107) la « proximité graphique » entre l'anglais et le français permet aux étudiants thaïlandais (qui ont souvent l'anglais comme L2) d'aborder plus facilement le français, notamment en ce qui concerne la

compréhension/expression écrite. Les deux auteures relèvent que les représentations que les étudiants chinois et thaïlandais ont de ces deux langues indo-européennes entrent énormément en jeu : le français et l'anglais sont considérés par ces apprenants comme proches de par leur statut de langues occidentales. Grâce à cette proximité assumée, les apprenants débutants jugent qu'ils peuvent se servir de l'anglais notamment pour de la compréhension/expression écrite française. Ceci nécessite cependant une importante surcharge de travail cognitif ce qui peut en bloquer certains. Les étudiants chinois débutants que Cuet (2011) a interrogés mentionnent qu'ils se retrouvent parfois confus et qu'ils ont peur de mélanger les deux langues. On remarquera enfin que les étudiants évoquent moins la nécessité de s'appuyer sur une autre langue, lorsque leur niveau augmente : « le mode langagier devient donc de plus en plus monolingue, dans la classe de langue, à mesure que le niveau de compétence en français augmente » (Cuet, 2011 : 99).

On retrouve chez les enseignants de FLE, la même disparité quant à une possible utilisation d'une langue d'appui dans leurs cours. Ainsi Bardyn (2016), ayant interrogé des enseignants norvégiens de FLE, remarque que chacun s'appuie sur des pratiques différentes : il n'y a pas de consensus chez les enseignants. Certains se servent de l'anglais pour faire des comparaisons avec le français, quand d'autres l'utilisent comme source lexicale et pour communiquer avec leurs élèves. Des enseignants refusent aussi totalement son utilisation. Mais pour la grande majorité des enseignants questionnés, les similitudes entre les deux langues induisent parfois les étudiants en erreur (mots anglais francisés n'existant pas, insertion de code...). Bardyn (2016) émet l'hypothèse que les apprenants norvégiens pourraient se représenter plus positivement le français (qui est considéré comme difficile, moins attirant que l'anglais car peu utile), s'il était enseigné avec l'aide de l'anglais (qui est une langue vue très positivement par les apprenants norvégiens). Lujić (2018) arrive aux mêmes conclusions : il existe un intérêt pour utiliser l'anglais en classe, mais les enseignants privilégient toujours la langue cible dans leurs cours.

Les retours des étudiants et des enseignants dans les études que nous venons de citer nous montre que les représentations qu'ils ont des langues qu'ils apprennent/enseignent peuvent modifier leur façon d'apprendre/d'enseigner. Nous retiendrons donc qu'il existe toujours un clivage dans le monde de l'enseignement des langues entre les partisans et les opposants à une utilisation d'une langue d'appui pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. De plus, nous avons vu que certaines représentations négatives (si l'on reprend les études concernant le français et l'anglais on indiquera : peur de mélanger les langues, opposition entre l'anglais langue internationale et le français-langue lexicalement et grammaticalement dure...) peuvent s'avérer être un obstacle dans l'acquisition d'une nouvelle langue. La question du niveau en L2 est également soulevée, ce qui nous conforte dans l'idée que l'essor de l'anglais en Estonie pourrait jouer un rôle central dans l'acquisition du français.

En conclusion, les représentations des élèves semblent donc impacter durablement l'apprentissage d'une nouvelle langue. La compétence plurilingue mentionnée dans le CECRL nous oriente sur une autre question plus globale : quels rôles pourraient jouer les langues acquises auparavant, dans l'apprentissage d'une L3 ? Cet appui sur d'autres langues,

peut se retrouver sous la notion globale d'influence translinguistique ou plus récemment de *translanguaging* qui est décrit par Garcia et Baetens Beardsmore (2009 : 140) comme :

[un] acte accompli par les bilingues pour accéder à différentes caractéristiques linguistiques ou à différents modes de ce que l'on appelle des langues autonomes, afin de maximiser le potentiel de communication (Garcia et Beardsmore, 2009 : 140).

Chapitre IV. Acquisition d'une L3

Comme nous venons de le voir dans le chapitre I, l'Estonie a instauré le plurilinguisme au sein de sa politique éducative des langues en suivant les recommandations du Conseil de l'Europe et en s'adaptant également à sa propre configuration sociétale. La compétence plurilingue se matérialise donc de plus en plus, comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, notamment chez les jeunes générations.

Cette généralisation du plurilinguisme à l'échelle mondiale, a entraîné une multiplication des recherches sur les relations entre langues premières et langues étrangères (Estève, 2017 : 72). S'intéressant d'abord au cas de la L1 et de la L2 (puis plus tard les L3 et les Ln), ces études se fondent principalement sur l'observation de l'interlangue des apprenants, concept né dans les années 1970 à la suite de divers courants de recherche, incluant le behaviorisme (Fries, Lado, Weinreich) et le structuralisme (Bloomfield). Cette approche mêlant linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique, est donc centrale en acquisition des langues pour « caractériser les comportements langagiers d'apprenants en langue étrangère » (Galligani, 2003). L'interlangue d'un apprenant s'apparente donc, si l'on reprend les travaux de Selinker (1972) à un système langagier intermédiaire entre sa langue source et sa langue cible. L'influence de ces deux langues, fait que l'interlangue est spécifique à chaque apprenant. Porquier et Frauenfelder (1980 : 154), précisait même que « l'apprenant est en quelque sorte « locuteur natif » [...] de son système intermédiaire ».

4.1. Influence translinguistique

Nous souhaitons, avant toute chose, clarifier les dénominations que nous allons régulièrement utiliser dans la suite de ce mémoire : nous ferons régulièrement référence aux termes *langue cible* et *langue source* ainsi qu'à L1/L2/L3/Ln. Nous avons décidé, pour notre étude, d'adopter la même conception que Lindqvist (2009 : 281-282) à savoir une vision cognitive de l'apprentissage : on considérera donc que la L3 « réfère à la langue que l'apprenant est en train d'acquérir au moment de la collecte des données, après avoir acquis au moins deux autres langues ». Celle-ci pourra se retrouver sous l'expression *langue cible*. Pour la L1 et la/les L2, on pourra les regrouper sous le terme de *langue source* (Bardel, 2006 : 2). Pour notre étude, on considérera donc que l'anglais sera l'une des L2 des apprenants testés, et le français, la L3, puisqu'il s'agit de leur dernière langue en cours d'apprentissage lors de la distribution du questionnaire.

Dès lors qu'ils ont commencé à s'intéresser à l'acquisition des langues étrangères, de nombreux chercheurs se sont d'abord focalisés sur les rôles que pouvait jouer la L1 d'un apprenant pour qu'il acquière une L2 (voir par exemple les références données par Matthey et Véronique (2003 : 3) : Kellerman, 1979, 1980 ; Jordens, 1979 ; Andersen, 1983). Par la suite, le champ d'étude s'est étendu à l'influence de la L1 et de la L2 pour acquérir une L3 (voir le livre de Cenoz *et al.*, 2001, premier volume consacré entièrement à l'acquisition d'une L3). Certains chercheurs ont alors jugé que les processus d'acquisition d'une L3 différaient des processus d'acquisition d'une L2. Ainsi, comme le rappelle Bardel (2006 : 1), lors de l'apprentissage d'une L3, l'apprenant bénéficierait de ses apprentissages antérieurs des langues, sur le plan des stratégies cognitives et des connaissances métalinguistiques. Ces avantages seraient différents lors d'une acquisition de la L2, l'apprenant n'ayant comme repère, que son expérience d'acquisition de sa L1.

Lorsque les travaux de recherches mentionnent les transferts possibles entre des langues, ils font souvent référence à Odlin (1989 : 27) et à la définition qu'il donne à propos du transfert :

Une influence résultant des similarités et des différences entre la langue cible et toute autre langue précédemment (et peut-être imparfaitement) acquise. (Odlin, 1989 : 27).

Même si le transfert fait l'objet de nombreux travaux en recherche en acquisition des langues, la notion même n'est apparue que secondairement, après celle d'interférence (Weinreich, 1953). Cette notion d'interférence, ayant une connotation négative, a été remplacée plus tard par celle de transfert puisque l'influence d'une langue sur une autre peut aussi être positive lorsque celle-ci facilite l'acquisition de la langue cible (Selinker, 1969).

À ce jour, la notion de transfert s'inscrit dans une dimension plus globale, l'influence translinguistique, adoptée en 1983 par Sharwood-Smith pour renvoyer à l'interaction entre des langues acquises antérieurement et ultérieurement. En effet, le transfert n'est pas l'unique stratégie mise en œuvre par l'apprenant pour lui faciliter l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère puisqu'il peut, par exemple, user de stratégies d'évitement ou bien encore faire appel à des emprunts linguistiques (Kellerman et Sharwood-Smith, 1986).

Lindqvist (2006 : 13) définit cette influence translinguistique comme « le contact entre toutes les langues disponibles chez le locuteur, qui laisse des traces dans l'interlangue ». Pour Trevisiol-Okamura et Marquilló Larruy (2017 : 1), l'influence translinguistique peut se décrire comme plusieurs systèmes linguistiques que l'on retrouve dans l'interlangue des apprenants et qui « renvoie à des phénomènes variés tels que des changements de code, des transferts interlingues se manifestant sous forme d'emprunts à la langue maternelle (LM) ou à une autre langue étrangère (LE) (avec ou sans adaptation morphophonologique à la langue cible), ou de façon plus neutre à des marques transcodiques » (Lüdi, 1987). Cette influence peut s'opérer positivement durant l'apprentissage des langues, mais également négativement en fonction des différences/similitudes entre chaque langues (Monville-Burston, 2013 : 103).

De ce fait, les nombreuses études faites ces quarante dernières années sur l'acquisition de la L3 pointent la nécessité de prendre en compte les langues auparavant acquises. Ces études se sont principalement focalisées sur l'influence translinguistique au niveau lexical (Dewaele, 1998 ; Williams et Hammarberg, 1998 ; Trévisiol, 2006 ; Lindqvist, 2006), puis au niveau syntaxique (Flynn *et al.*, 2004 ; Bardel, 2006 ; Bardel et Falk, 2007 ; Rothman et Cabrelli Amaro, 2010 ; Rothman, 2011) et enfin plus récemment au niveau phonétique (Llama *et al.*, 2007 ; Wrembel, 2010 ; Onishi, 2016 ; Cabrelli Amaro, 2017).

Ainsi, si toutes les langues appartenant au répertoire langagier de l'apprenant peuvent avoir un impact sur l'acquisition de la L3, nous devons regarder dans quelles situations va intervenir la L2 (et la L1) et comment l'apprenant va choisir une langue plutôt qu'une autre. Ces questions vont être fortement débattues, dès la fin des années 90.

4.2. Williams et Hammarberg - l'hypothèse du Statut de la L2

L'une des études fondatrices ayant eu un important impact dans le domaine de l'acquisition de la L3 est celle de Williams et Hammarberg (1998). Les deux auteurs ont avancé l'idée que la L1 et la L2 sont activées de manière différente durant l'acquisition de la L3, notamment durant les premiers stades de l'acquisition. Ils exposent l'idée que la L1 de l'apprenant (l'anglais) jouerait un rôle instrumental : cela signifie que la L1 serait présente dans le « processus de communication en L3 [...] pour gérer la situation communicative, commenter, questionner, expliquer, traduire, etc. » (Hammarberg, 2006 : 2). La L2 de l'apprenante testée (l'allemand), quant à elle, aurait un rôle de fournisseur, c'est-à-dire « offrir un matériau langagier pour la production orale en L3 » (Hammarberg, 2006 : 2). C'est ainsi que Williams et Hammarberg (1998) désignent la L2 comme étant la principale source d'influence translinguistique lors d'une production orale en L3.

Ce choix de la L2 comme langue d'appui pour la communication en L3 se fait selon différents facteurs. Ces derniers ont été établis par Williams et Hammarberg (1998) et doivent potentiellement permettre une plus grande capacité d'activation de la L1 ou de la L2 lors d'une production en L3 :

Nous suggérons que l'attribution du rôle de FOURNISSEUR PAR DÉFAUT peut être le résultat d'une interaction entre quatre facteurs, à savoir la compétence, la typologie, la récence et le statut L2. (Williams et Hammarberg, 1998 : 33).

4.3. Les facteurs favorisant l'influence translinguistique

- La compétence dans la langue source : l'influence de la L2 sur l'acquisition de la L3, sera élevée si l'apprenant maîtrise sa/ses L2 à un niveau avancé (Hammarberg, 2001 : 23). L'auteur rajoute que si l'acquisition de la L2 s'est faite dans un milieu naturel, alors son influence sera d'autant plus grande.

Pour Bardel et Lindqvist (2007 : 137-139), même si le niveau de compétence en L2 est faible, il est possible que celle-ci ait une influence chez les débutants en L3. Leur apprenante (de L1 suédois) étudie l'italien L3 et à des compétences minimales dans une de ses L2, l'espagnol (au contraire de ses autres L2, l'anglais et le français pour lesquelles elle a, au minimum, 6 ans d'études). Pourtant on retrouve des traces d'espagnol dans ses productions orales sous la forme de changements de codes. Les deux auteures concluent que cette influence de l'espagnol vers l'italien, pourrait également venir de la proximité entre les deux langues (voir paragraphe suivant).

Enfin, en ce qui concerne les compétences en langue cible, Hammarberg (2006 : 19) note que plus la compétence dans cette langue cible augmente moins l'influence translinguistique se fait ressentir. L'apprenant tendra donc vers un *mode monolingue* (Hammarberg, 2006 : 17).

- La typologie : ce terme fait référence à la proximité linguistique qui existe entre deux langues. Ce facteur déterminerait donc le choix de la langue permettant l'influence translinguistique. Nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, Bardel et Lindqvist (2007) pointaient le fait que l'utilisation de l'espagnol L2 dans la production orale en italien L3, pouvait venir d'une parenté entre les deux langues latines. Hammarberg (2001 : 22) développe l'idée que si la L2 est proche typologiquement de la L3 (et à contrario plus distant de la L1), alors la L2 aurait ce rôle de fournisseur.

Certaines études (Singleton et O'Laoire, 2006 ; Rast, 2010) reprennent maintenant le concept de psychotypologie (repris de Kellermann, 1983). Ici, c'est la distance entre deux langues considérée par l'apprenant qui est prise en compte. Ainsi, ce sentiment de proximité peut s'avérer être différent de la distance linguistique réelle qui existe entre deux langues. Rothman et Cabrelli Amaro, (2010 : 214), en donnent une définition précise :

La psycho-typologie est définie ici comme la perception par l'apprenant d'une similitude relative entre deux langues quelconques, qui pourrait coïncider ou non avec la typologie réelle, et la similitude structurelle légitime entre les deux langues (Rothman et Cabrelli Amaro, 2010 : 214).

- La récence : ce facteur fait référence à un usage récent et courant de la langue source. En effet, selon Hammarberg (2001 : 23), plus la L2 est utilisée récemment et couramment, plus celle-ci est activée et servira de langue source à l'acquisition de la L3. Dans l'étude d'Izzo *et al.*, (2007), des apprenants hollandais, de L2 français et/ou espagnol, sont testés dans leur classe de L3 italien. Les auteurs remarquent notamment que l'utilisation fréquente de l'espagnol, permet son influence dans l'apprentissage de l'italien (au contraire du français, très peu utilisé quotidiennement par les étudiants).
- Le statut de la L2 en tant que langue non maternelle : c'est un facteur phare introduit par Williams et Hammarberg (1998 : 35). Les deux auteurs établissent que parmi les langues acquises par l'apprenant (L1 et L2), la L2 a plus de chance d'apparaître comme une langue support à l'acquisition de la L3. Ce facteur a, par la suite été démontré de nombreuses fois (voir par exemple : Hammarberg, 2006 ; Bardel et Falk, 2007 ; Hall *et al.*, 2009 ; Llama *et al.*, 2010 ; Falk et Bardel, 2011 ; Stadt *et al.*, 2016).

Souhaitant reprendre cette préférence pour la L2 dans l'acquisition de la L3, De Angelis (2005 : 12) propose le concept d'*Association of Foreignness / Association du Caractère étranger*. Pour elle, toutes les langues apprises après la L1, sont considérées par l'apprenant, comme des langues étrangères. Ce rapprochement entre toutes les L2 de l'apprenant va provoquer en lui une perception de proximité entre toutes ces langues (au contraire de la L1 qui apparaîtra comme distante, du fait de sa non-origine étrangère). Ainsi, l'apprenant sera plus facilement influencé par sa L2, lors de son apprentissage de sa L3, puisque que les deux langues partagent le même statut de *langue étrangère*.

Dans l'enchaînement, De Angelis (2005 : 11) introduit également la *Perception of Corectness / la Perception de la Correction*. L'apprenant considère que les mots provenant de sa L1 sont trop éloignés des mots qu'il pourrait produire en langue cible. De ce fait, l'apprenant refusera d'introduire dans son interlangue L3, des mots de sa L1, au contraire de mots issus de sa L2, qu'il considérera comme plus correct. De Angelis (2005 : 11) conclut que « la perception des multilingues de ce qui est correct ou incorrect dans une langue non-native est proportionnellement liée à leur maîtrise de la langue étrangère ». Cette *Association of Correctness* diminue donc à mesure que l'acquisition de la L2 et la L3 devient importante.

En conclusion nous avons vu que, selon Williams et Hammarberg (1998), chaque langue source joue un rôle dans l'acquisition de la L3. Pour les deux auteurs, la L2 est la principale source d'influence translinguistique Elle a donc un rôle de fournisseur. De leurs observations découle leur hypothèse théorique : l'hypothèse du Statut de la L2 (ou *L2 Status Hypothesis*). Cette hypothèse argue que l'apprenant, au moins au début de son apprentissage, s'appuiera beaucoup plus sur sa L2 que sur sa L1 à l'aide des différents facteurs listés ci-dessus. Certains chercheurs se sont efforcés de confirmer cette hypothèse du *Statut de la L2* (Trévisiol, 2006 ; Bardel et Falk, 2007 ; Falk et Bardel, 2011). D'autres, (Flynn *et al.*, 2004 ; Rothman, 2011 ; Westergaard *et al.*, 2017) ont avancé de nouvelles hypothèses théoriques, incluant l'utilisation principale de la L1, de la L2 ou des deux. On notera que certains de ces facteurs se retrouvent dans les réponses aux questionnaires utilisés pour déterminer les représentations et les avis des apprenants quant à l'utilisation de l'anglais dans une classe de FLE (voir chapitre III).

Il est nécessaire d'indiquer que d'autres modèles théoriques existent impliquant la L1 et la L2. Nous citerons, deux modèles dans notre mémoire qui n'arrivent pourtant pas à faire consensus :

- Le Cumulative Enhancement Model (CEM) développé par Flynn *et al.*, (2004) : l'apprentissage est cumulatif. La sélection de la L1 ou de la L2 en tant que source de transfert se fait seulement en fonction de son rôle facilitateur ou neutre. Une langue ne sera pas choisie si elle risque de provoquer des interférences.
- Le Typological Primacy Model (TPM) développé par Rothman (2011) : la L1 ou la L2 est source de transfert. Au contraire du CEM, des transferts négatifs peuvent apparaître. Le choix de la langue source se fait sur la (psycho)typologie entre les langues, c'est-à-dire les similitudes vis-à-vis du lexique, de la phonologie, de la morphologie et des structures syntaxiques. Nous noterons cependant que, ce modèle

ne peut s'opérer chez les grands débutants (ce que Rothman appelle « le stage initial ») puisqu'ils n'ont pas la possibilité de pouvoir comparer les langues entre elles.

Chapitre V. Questions de recherche et hypothèses

C'est ainsi que, grâce à cet éclairage théorique, nous venons de déterminer les objets de notre recherche :

- La L2, l'une des principales sources d'influence dans l'acquisition de la L3 pourrait être utilisée en classe de langue pour faciliter l'apprentissage de cette même L3. Dans notre contexte de recherche, nous considérons que l'anglais, qui serait l'une des L2 des apprenants testés, pourrait servir de langue d'appui dans l'apprentissage ultérieur du français.
- Les similitudes attestées entre l'anglais et le français sur le plan lexical et morphosyntaxique pourraient permettre aux apprenants de français de faire des rapprochements intentionnels entre les deux langues et ainsi d'en tirer profit lors de leur apprentissage.
- Les représentations positives ou négatives des institutions universitaires et des étudiants vis-à-vis de l'anglais et du français peuvent potentiellement interférer sur leur apprentissage du français. Ces représentations peuvent être influencées par la considération supérieure donnée à l'estonien dans le pays et par le difficile rapport qu'entretient une partie de la société estonienne avec les langues étrangères (et notamment avec l'anglais et le russe).

Dans cette perspective, de nombreux questionnements apparaissent. Nous envisageons que c'est au travers de ces représentations que les étudiants s'expriment quant à la possibilité d'utiliser une langue dans l'acquisition d'une autre : *comment les apprenants considèrent-ils la place de l'anglais dans leur société ? Imaginent-ils que l'anglais puisse devenir une langue véhiculaire ou une langue d'enseignement dans leur pays ? Quelles représentations se font-ils sur les langues anglaises et françaises ?*

Une fois ces premières interrogations posées, nous avons souhaité affiner notre réflexion en élaborant un ensemble de questions et d'hypothèses de recherche. Celles-ci ont pour but de clarifier l'effet potentiel des connaissances et des idéologies des apprenants envers l'anglais (et le français), sur l'apprentissage du français. Nous avons fait le choix de récolter leurs opinions sous la forme d'un questionnaire semi-ouvert.

Par conséquent, nous sommes donc en mesure de poser notre question générale de recherche (question de recherche 1) :

Comment la maîtrise de l'anglais par les estonophones et les russophones peut-elle faciliter leur apprentissage du français comme langue étrangère ?

Nous formulons l'hypothèse générale (hypothèse 1) qu'un enseignement de FLE fondé sur la langue anglaise faciliterait l'acquisition du français et que les élèves ayant une maîtrise avancée de l'anglais seraient capables de reconnaître les possibilités qui s'offrent à eux en matière d'acquisition des langues indo-européennes. Toutefois, comme dans les études précédemment effectuées sur le sujet, nous nous attendons à voir une diversité de réponses, beaucoup d'apprenants ayant des réticences à s'appuyer sur une autre langue que la langue cible. Nous supposons également que les représentations que se font les étudiants sur la place de l'anglais dans la société estonienne, sont assez marquantes et peuvent éventuellement interférer dans leur apprentissage du français. Cela adviendrait à montrer le rôle prépondérant de l'anglais dans ce contexte d'enseignement.

Parallèlement, d'autres questions de recherche sont également à approfondir :

- Question de recherche 2. La culture, responsable de représentations différentes ? Au sein de nos d'apprenants, deux langues-cultures s'opposent : les estonophones et les russophones. Ces deux cultures et ces deux langues premières différentes entraînent-elles des représentations distinctes sur le français, sur l'anglais et sur l'influence translinguistique ? Sur ce point, nos hypothèses vont dans le sens d'une différenciation des représentations, même si la plupart des étudiants russophones de l'université ont été exposés à l'estonien de manière conséquente et régulière. Mais, comme il existe encore une non-mixité culturelle importante dans le pays, nous considérons que l'environnement dans lequel chaque population a évolué, impactera plus fortement les représentations de chacun (hypothèse 2).
- Question de recherche 3. Le niveau d'acquisition de la L3 entraîne-t-il des besoins différents quant à l'utilisation de la langue d'appui ? : cela nous amène à nous demander si les étudiants débutants en français ont une volonté accrue de se rapprocher de l'anglais, au contraire des étudiants plus avancés. La découverte d'une langue étrangère implique un rapprochement, même involontaire, avec d'autres langues antérieurement apprises. Nous l'avons vu, de nombreux chercheurs supportent l'idée d'utiliser une autre langue dans des classes débutantes. De ce fait, nous postulons également que les débutants FLE que nous testerons, exprimeront un désir plus grand de s'appuyer sur l'anglais, afin de tirer un maximum de similitudes avec le français (hypothèse 3).
- Question de recherche 4. Les représentations négatives vis-à-vis de l'anglais : les perceptions négatives vis-à-vis de l'anglais peuvent-elles jouer un rôle dans son utilisation comme langue d'appui pour l'apprentissage du FLE ? Nous l'avons vu (partie II, chapitre 1) l'apprentissage de l'anglais est de plus en plus encouragé chez les russophones pour pouvoir échanger avec les estonophones ou trouver plus facilement du travail. Les estonophones ont également beaucoup de représentations positives de l'anglais (Ehala et Niglas, 2006 : 221 ; Soler-Carbonell et Vihman, 2018 ; Kibbermann, 2019). Mais nous avons aussi remarqué, que l'image de l'anglais se détériorait dans une frange de la société estonienne, pour lutter contre l'éventuelle disparition de l'estonien (Liiv et Lassi, 2006 ; Soler-Carbonell et Vihman, 2018). Certains russophones pourraient aussi se représenter l'anglais négativement car nous

supposons que la peur de voir l'anglais remplacer le russe dans la hiérarchie des langues étrangères pourrait être assez forte (hypothèse 4).

Dans ce contexte, nous postulons que certains apprenants, estonophones ou russophones, ayant des représentations négatives de l'anglais, rejetteraient l'appui sur l'anglais pour apprendre le français. D'autres, qui auraient des représentations plus positives de l'anglais, pourraient faire le rapprochement entre les deux langues et ainsi en tirer des bénéfices plus importants lors de leur apprentissage du français.

Dans le chapitre suivant, nous présenterons le protocole que nous avons suivi durant notre étude, en évoquant le développement de notre questionnaire, les différents groupes d'étudiants et la méthodologie que nous avons appliquée pour l'exploitation de nos données.

PARTIE III - PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE ET DU RECUEIL DES DONNÉES

Chapitre I. Contexte d'enseignement et méthodologie

1.1. Contexte

1.1.1. L'université de Tartu

L'université de Tartu, fondée en 1632 par le roi de Suède Gustave Adolph, est l'établissement supérieur le plus vieux et le plus renommé d'Estonie. Plusieurs fois fermée au cours de l'histoire (principalement à cause de conflits entre les divers occupants du pays), elle promeut, depuis 1919, l'enseignement en estonien. Elle compte de nos jours, quatre facultés : Arts et Sciences Humaines, Médecine, Sciences Sociales et Science-Technologie. D'après les données de l'université, en 2019, 13.000 étudiants y étaient inscrits dont 1200 étudiants étrangers qui représentaient 90 nationalités. Enfin nous devons préciser que l'université de Tartu fait partie des meilleurs établissements supérieurs au monde, puisqu'elle se positionne entre les places 301-350 dans le classement du *Times Higher Education (THE) World University Rankings 2018*.

1.1.2. Nos cours

Notre stage se déroule au sein de la faculté des Arts et Sciences Humaines, dans le département des langues romanes. Ce département regroupe les enseignants-chercheurs de français, d'italien et d'espagnol. La structure accueille 132 étudiants de la licence au doctorat. Le département de français est ouvert depuis 1978 alors que ceux d'italien et d'espagnol datent de 1992.

Intégré au sein de ce département pour notre stage de Master 2, nous dispensons trois cours de FLE, chaque cours ayant une amplitude horaire de trois heures par semaine : un cours pour débutant *A1* (27 étudiants estonophones et russophones), un cours de niveau *A2* (regroupant 27 étudiants de plusieurs nationalités) et un cours intitulé *Ecrit-Oral* (8 étudiantes russophones et estonophones). Ce dernier cours concerne des élèves du département de français ayant le niveau B1 minimum. On précisera que malgré les dénominations *A1* et *A2*, aucun test de placement n'est effectué au début du semestre. Ce sont les étudiants eux-mêmes qui s'évaluent et décident de se placer dans un niveau plutôt qu'un autre. Certains étudiants choisissent un niveau plus faible ou plus élevé pour des questions d'organisations d'emploi du temps. Dans notre questionnaire, nous avons donc opté pour deux questions relatives à leur niveau de français : l'une sur leur niveau académique reconnu par des diplômes, et l'autre sous forme d'auto évaluation de leurs compétences orales et écrites. Les mêmes questions ont été posées concernant leur niveau d'anglais.

Nos cours sont construits selon les recommandations du CECRL (2001) : nous suivons l'approche actionnelle et nous l'adaptions aux caractéristiques du public, souvent réservé et préférant travailler l'écrit. Comme nous l'avons déjà précisé, nos cours se font en base

anglaise, autorisant ainsi les élèves/l'enseignant à s'exprimer en anglais si le besoin s'en fait ressentir. Les autres cours de FLE donnés par d'autres enseignants sont soit en base anglaise, soit en base estonienne. Les manuels utilisés pour ces cours sont les manuels *Entre-Nous* (du niveau A1 à B2) des *Éditions Maison des Langues*, ainsi que d'autres manuels spécifiques à la compétence enseignée.

1.1.3. Les participants

Nous situons notre étude dans une approche comparative entre deux populations linguistiques : les estonophones et les russophones. Nous avons sélectionné deux groupes homogènes de niveau A0 à C1. On notera par ailleurs que tous les étudiants testés sont soit inscrits en licence, soit en master. Ces étudiants étudient tous le français en base anglaise.

- 10 étudiants russophones, âgés de 19 à 39 ans et suivant des cours de FLE primo-débutant (niveau A0, 1 personne), de niveau A1 visant A2 (5 personnes), de niveau A2 visant B1 (3 personnes) et des cours plus spécifiques (de niveau supérieur à B1 : 1 personne). Tous les étudiants russophones sondés suivent les cours de FLE en base anglaise. L'estonien, l'anglais et le français sont régulièrement cités comme étant les langues étrangères que les étudiants testés maîtrisent.
- 51 étudiants estonophones, âgés de 19 à 48 ans et suivant des cours de FLE primo-débutant (niveau A0, 6 personnes), de niveau A1 visant A2 (23 personnes), de niveau A2 visant B1 (16 personnes) et de cours plus spécifiques (de niveau supérieur à B1 : 6 personnes).

1.2. Outils méthodologiques

1.2.1. Questionnaire

Nous avons choisi de mener une étude quantitative reposant sous la forme d'un questionnaire¹. Ce choix s'explique car il nous permet de relever un certain nombre de réponses et de ressentis des apprenants sans pour autant avoir des réponses trop exhaustives et qui ne correspondraient pas à nos attentes. Il a été distribué entre le mois de février et le mois de mars 2020 à 61 étudiants de l'université. Afin de répondre à nos questions de recherche, les données à recueillir doivent nous permettre de vérifier nos hypothèses de recherche, à savoir :

- L'anglais peut être une langue d'appui dans l'apprentissage du français.
- Chaque communauté linguistique ayant sa propre culture, les représentations des estonophones concernant le français et l'anglais sont différentes de celles des russophones.

¹ Voir annexe 25, pages 122-125.

- Les débutants de français sont plus demandeurs d'une langue d'appui que les apprenants de français de niveau supérieur.
- Une mauvaise représentation vis-à-vis de l'anglais entraîne un appui moindre sur la langue lors de l'apprentissage du FLE.

Avant toute chose, la rédaction du questionnaire a été minutieusement préparée, car, comme le rappelle Thomas (1995 : 2), « la rédaction des questions exige beaucoup de soin » : nous nous sommes donc appuyés sur plusieurs ouvrages et auteurs (Horwitz, 1985 ; Thomas, 1995 ; Hidden, 2008 ; Bailly *et al.*, 2009 ; et De Singly, 2012) pour créer des questions les mieux formulées possible afin d'éviter toute confusion chez les participants. Nous avons opté pour intégrer certaines questions semi-ouvertes, ce qui permet aux apprenants de répondre rapidement en cochant la réponse vers laquelle ils se sentent le plus proche tout en ayant la possibilité d'éclaircir leur choix en écrivant des courtes réponses. Ces questions semi-ouvertes ou mixtes (De Singly, 2012 : 69) ont l'avantage de fournir plus d'informations que des questions fermées tout en ne rendant pas le dépouillement des questionnaires trop compliqués. Le questionnaire que nous avons créé tourne donc autour de quatre axes :

- Les connaissances en français, son utilisation et ses représentations.
- Les connaissances en anglais, son utilisation et ses représentations notamment en tant que langue véhiculaire en Estonie.
- L'anglais comme langue support d'apprentissage du français.
- Les autres langues qui pourraient servir à l'acquisition du français L3.

Le questionnaire distribué par Bailly *et al.*, (2009) nous a éclairé sur les informations à recueillir quant à la perception des étudiants vis à vis de l'anglais comme langue d'appui en classe de FLE. Nous avons fait la distinction entre une perception générale (avec une question d'ordre plus théorique, permettant de s'exprimer sur le degré de proximité entre le français et l'anglais, comme par exemple la question 3.5) et des perceptions plus personnelles (par exemple, la question 3.9 aide à comprendre en quoi l'anglais a été utile pour l'apprenant lors de son apprentissage du français et la question 3.2 demande à l'apprenant de dire dans quels contextes l'anglais peut l'aider dans son apprentissage).

Après quelques questions d'introduction (nom, âge, L1 et langues étrangères apprises, domaines d'utilisation des langues connues) la première partie thématique du questionnaire s'intéresse au français. Avec cette première partie, nous pouvons avoir accès au contexte dans lequel l'apprenant a appris la langue (questions 1.1 à 1.4 : la date et le lieu du début de l'apprentissage, les raisons qui ont poussé l'étudiant à apprendre le français et le niveau officiel de la langue qu'il a acquis). Elles permettent aussi à l'apprenant d'apprécier son niveau de français (question 1.5), et de juger son utilisation personnelle de la langue (question 1.6). Il devra également dire quelles langues ses enseignants utilisaient, lorsqu'il a commencé à apprendre le français (question 1.7). En complément, la question 1.8 se focalise sur la/les langues utilisées par l'enseignant actuel de l'étudiant. Enfin, la question 1.9 aide à connaître l'avis des apprenants concernant l'utilisation, en classe, d'une autre langue que le français par l'enseignant.

La deuxième partie thématique se rapporte à l'anglais. Les questions 2.1 à 2.9 cherchent à obtenir les mêmes types d'informations (un peu plus détaillées cependant) que pour la partie sur le français : contexte d'apprentissage, jugement du niveau et utilisation de la langue. Les questions 2.10 à 2.14 sont quant à elles rédigées pour nous permettre d'avoir un regard sur les représentations que chaque étudiant se fait de l'anglais : les apprenants doivent donner leurs avis sur la place qu'occupe actuellement l'anglais en Estonie, sur l'éventualité que cette langue soit ou devienne une langue véhiculaire dans le pays, et sur le fait que l'anglais soit, parfois, une langue d'enseignement à l'université. Les réponses à ces questions s'avèrent essentielles car les représentations de chaque étudiant envers l'anglais vont nous aider à valider ou rejeter certaines de nos hypothèses.

La troisième partie concerne l'utilisation de l'anglais en classe de FLE : au travers des réponses données, nous en tirerons quelques conclusions sur la possibilité d'utiliser cette langue en classe de français (question 3.2 et question 3.3), mais aussi sur les similitudes que les étudiants imaginent entre l'anglais et le français (questions 3.5 et 3.6). D'autres questions touchent à l'utilisation personnelle de l'anglais lors de l'apprentissage du français (questions 3.1, 3.4 et de 3.7 à 3.9). Au final, les réponses à ces questions seront à mettre en corrélation avec les réponses des parties précédentes, pour répondre à l'ensemble de nos questions de recherche.

Enfin, la dernière partie se focalise sur les autres langues étrangères connues des apprenants : comme nous espérons qu'une majorité d'étudiants soient plurilingues, nous souhaitons leur laisser la possibilité d'indiquer sur quelles autres langues ils s'appuient dans leur apprentissage du français (questions 4.1 à 4.4). Si l'anglais peut s'avérer être une aide précieuse pour certains, d'autres langues peuvent également servir d'appui à l'apprentissage des estonophones et des russophones. Ces réponses pourraient potentiellement nous aider à adapter nos cours de français, pour permettre aux étudiants d'apprendre dans les meilleures conditions.

Par ailleurs, 17 questions se présentent sous la forme d'une échelle d'intensité allant de 0 à 6 (comme préconisé par Thomas, 1995 : 4). Nous avons choisi cette présentation pour gagner en précision et laisser l'apprenant libre de se positionner au plus près de son ressenti réel. Comme spécifié auparavant, d'autres questions sont semi-ouvertes ce qui permet à l'apprenant de s'exprimer plus librement : dans notre partie résultats nous avons opté pour une présentation des écrits réels des étudiants, en ne corrigeant aucune erreur grammaticale ou orthographique. Certains étudiants ont fait l'effort de répondre en français malgré leur niveau débutant et nous souhaitons les mettre en valeur.

De plus, et dans un souci de cohérence, nous avons fait en sorte d'orienter le moins possible les réponses aux questions nécessitant de donner une opinion. Comme le précise De Singly (2012 : 76), si l'on commence les questions par une proposition complémentaire (du genre « *pensez-vous que* » ou « *est-ce que* »), nous avons plus de chance de savoir vraiment ce que pense les individus sondés. De ce fait, nous avons, par exemple, écrit la question 3.5 de cette façon : *comment estimes-tu le degré de proximité entre l'anglais et le français ?*

Avant une distribution à grande échelle du questionnaire, un pré-test a été effectué sur quatre élèves étrangers de notre classe de FLE pour déterminer les questions/les formulations qui pourraient poser problème. Une fois les corrections effectuées, la distribution de ce questionnaire s'est faite dans nos classes et dans les classes de nos collègues. Le questionnaire n'a été distribué qu'en français mais, pour le niveau A1 et A2, nous avons travaillé sur les questions en classe et il leur a été précisé que les enseignants étaient là pour répondre à leurs éventuels problèmes de compréhension. Il est à noter, comme l'indique Thomas (1995 : 6), que nous n'avons pas insisté sur l'importance de ce questionnaire pour notre mémoire de master. Nous l'avons précisé dans l'encadré de la première page, mais nous l'avons présenté comme un exercice facultatif à faire à la maison ce qui a permis de récupérer la plupart des questionnaires assez rapidement.

Après avoir collecté le questionnaire, nous avons rassemblé tous les résultats à l'aide du logiciel *Excel*[®] et nous nous sommes engagés dans une analyse de données : pour les réponses aux questions ouvertes, nous avons opéré par croisement en essayant de recouper les réponses similaires. Nous les avons classées afin de pouvoir les traiter de manière rapide et efficace. Les apprenants avaient la possibilité de s'exprimer en anglais ou en français. Pour notre étude, nous avons choisi de retranscrire en français les éventuels écrits en anglais en adaptant au mieux, le lexique et les expressions choisies par les étudiants.

1.2.2. L'outil statistique

Comme nous venons de le détailler ci-dessus, nos groupes d'apprenants sont peu fournis (61 individus au total) et déséquilibrés (51 estonophones pour 10 russophones). Afin de donner aux résultats collectés une valeur interprétable, (et donc pour en tirer des conclusions pertinentes), nous devons avoir recours à des tests statistiques. Confronté à certains résultats, il nous est possible de faire de fausses interprétations surtout lorsqu'ils semblent, au premier regard, vraiment distincts. Pour éviter des erreurs et des conclusions erronées, le test statistique apporte une rigueur non négligeable.

Il est important de se rappeler que la conclusion que l'on tire après avoir effectué ces tests statistiques n'est pas sûre à 100% : comme nous le détaillerons par la suite, nous considérerons que les observations tirées de tests sont vraies au seuil de 0.05%.

Nous avons fait le choix, pour effectuer notre test statistique d'utiliser un *test t de Student* qui nous permet de déterminer si les moyennes de deux échantillons ont des différences suffisamment importantes pour être considérées comme significatives. Au-delà d'une facilité d'utilisation (nous avons très peu de connaissances en statistiques et aucun logiciel spécifique à part *Excel*[®]), ce test statistique répandu, permet de comparer deux séries de moyennes provenant de deux groupes indépendants (comme l'explique Preux *et al.*, 2003, nos données ont été récoltées chez des individus distincts ce qui permet de définir ces groupes comme indépendants). Comme nous avons choisi de comparer des moyennes, nous effectuerons un test dit « paramétrique » : nous entrons dans le domaine des sciences statistiques qui nous est peu familier, mais ce que nous pouvons expliquer c'est que pour être

valide, un test paramétrique (et donc pas conséquent, notre test t de Student) doit remplir plusieurs conditions (Preux *et al.*, 2003) :

- Tout d'abord, les valeurs que l'on utilisera doivent suivre une loi de distribution établie (pour le test t de Student les valeurs doivent suivre la loi normale centrée réduite. Nous considérons que nos valeurs (allant de 0 à 6) suivent cette loi normale centrée réduite.
- Nous devons avoir une égalité des variances. Dans le cas où les variances ne seraient pas égales, nous utiliserions un test t de Welsh, identique dans son résultat final au test t de Student, pour des variables non égales (voir Yuen, 1974).
- L'effectif d'un des échantillons utilisé pour le test doit être inférieur à 30.

Pour chaque test statistique t de Student que nous allons effectuer, nous partons de l'hypothèse (que nous appelons H_0 = hypothèse nulle) qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes testés. Après avoir posé cette hypothèse, « on calcule alors la probabilité d'observer les résultats obtenus sous cette hypothèse. Si cette probabilité est inférieure à un seuil fixé au départ (en général 5 pour 100) on rejettera l'hypothèse nulle » (Michel *et al.*, 2002).

Dans les tableaux que nous présenterons en annexes 5 à 24², et afin de valider ou rejeter H_0 , nous comparerons deux entrées : la *statistique t* et la *valeur critique de t (bilatéral)*. Cette dernière donnée est la valeur minimum de la *statistique t* pour laquelle l'hypothèse nulle H_0 serait rejetée (au seuil de 0.05%) : en quelque sorte, si la *statistique t* est supérieure ou égale à la *valeur critique de t (bilatéral)*, nous considérerons qu'il y a une différence significative entre les deux séries de moyennes testées. De la même façon, si la *statistique t* est inférieure à la *valeur critique de t (bilatéral)*, cela signifierait qu'il n'existe aucune différence significative entre les deux moyennes (Ingrand, 2018).

En conclusion, ce test t de Student (ou test t de Welsh pour des variances non identiques) sera utilisé pour toutes les comparaisons chiffrées que nous noterons dans notre étude. Il nous permettra de définir si deux moyennes sont significativement différentes. Notons que nous ne mentionnerons pas ce test de Welsh dans nos résultats, mais la nature du test effectué (Welsh ou Student) sera précisée dans les annexes³.

Puisque nous venons de présenter notre cadre de recherche et nos outils méthodologiques, il nous advient maintenant de présenter nos résultats. Ces résultats permettant d'apporter des éléments de réponses à nos hypothèses de recherches (présentées dans la partie II, chapitre 5) seront énoncés dans la partie IV ci-dessous.

² Voir annexes 5 à 24 pages 112 à 121.

³ *Ibidem.*

PARTIE IV - RÉSULTATS

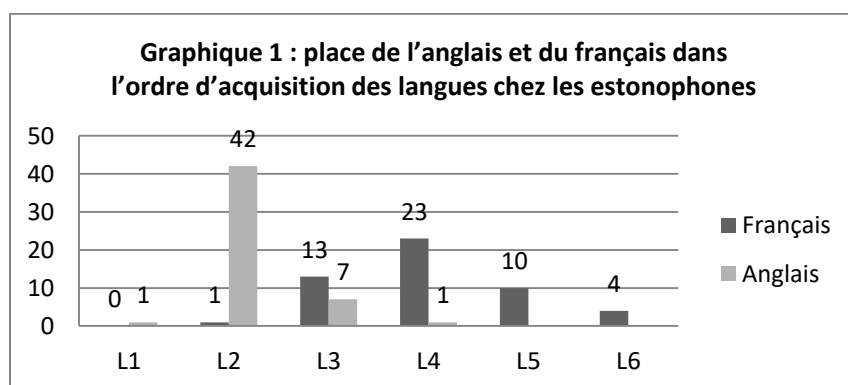
Dans cette partie, nous ferons état des réponses aux questionnaires distribués auprès de groupes d'apprenants estonophones et russophones de l'Université de Tartu. Lors de l'exploitation de nos données, nous couvrirons l'ensemble des questions de recherches que nous avons précédemment établies (partie II, chapitre 5), en effectuant une lecture transversale des questionnaires récoltés. À partir des résultats présentés, nous pourrions développer une analyse pour répondre à nos hypothèses de recherche.

Nous avons recueilli 61 questionnaires : 51 proviennent d'estonophones et 10 proviennent de russophones. L'un des apprenants testé, [E51]⁴, se déclare estonophone tout en indiquant l'anglais comme sa L1. Nous avons tout de même choisi de l'inclure dans notre étude. Rappelons que notre questionnaire a été élaboré pour permettre aux apprenants de s'exprimer sur les représentations qu'ils ont à l'égard du français et de l'anglais. Ils peuvent aussi rendre compte de leur utilisation de l'anglais en tant que langue d'appui lors de leur apprentissage du français.

Chapitre I. Questions générales sur les langues

1.1. Biographie langagière des apprenants

Dans l'optique de définir le cadre de notre recherche, nous souhaitons connaître la biographie langagière des apprenants afin de savoir s'ils avaient appris d'autres langues que l'anglais avant leur apprentissage du français. Nous aurons ainsi une vue d'ensemble qui nous permettra d'utiliser ces données dans certaines interprétations spécifiques. D'après notre tableau 4, les estonophones indiquent en grande majorité (82%, soit 42 sondés) avoir appris l'anglais comme première langue étrangère (cinq autres étudiants disent avoir appris le russe, une étudiants le français, une étudiante l'estonien (cette personne étant née d'une famille estonienne résidant à l'étranger) alors que deux autres, qui ont habité aux Pays-Bas dans leur jeunesse, indiquent avoir le néerlandais comme L1). Par ailleurs, le français est décrit comme étant soit la L3 (25%), soit la L4 (45%), soit la L5 (20%) des apprenants. Le graphique 1 reprend les positions de l'anglais et du français dans l'ordre d'acquisition des langues des apprenants estonophones.



⁴ Voir annexe 1, page 109.

On notera ensuite que tous les apprenants estonophones se déclarent plurilingues : 10 étudiants ont appris trois langues, 21 étudiants ont appris quatre langues, 12 étudiants ont appris cinq langues, 5 étudiants ont appris six langues et finalement 3 étudiants déclarent avoir appris sept langues. Le tableau 4 reprend toutes les langues que les estonophones déclarent apprendre ou avoir appris dans leur vie.

<i>Langues</i>	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7
estonien	50	1	-	-	-	-	-
anglais	1	42	7	1	-	-	-
russe	-	5	20	4	2	1	-
français	-	1	13	23	10	4	-
allemand	-	-	6	2	-	1	-
finnois	-	-	3	2	-	-	-
danois	-	-	-	-	-	-	1
suédois	-	-	1	1	2	1	-
portugais	-	-	-	-	-	1	-
polonais	-	-	1	-	-	-	1
italien	-	-	-	3	2	-	-
catalan	-	-	-	-	-	-	1
espagnol	-	-	-	2	2	-	-
néerlandais	-	2	-	-	-	-	-
chinois	-	-	-	-	1	-	-
arabe	-	-	-	1	-	-	-
turc	-	-	-	1	-	-	-
latin	-	-	-	1	-	-	-
tchèque	-	-	-	-	1	-	-
Total	51	51	51	41	20	8	3

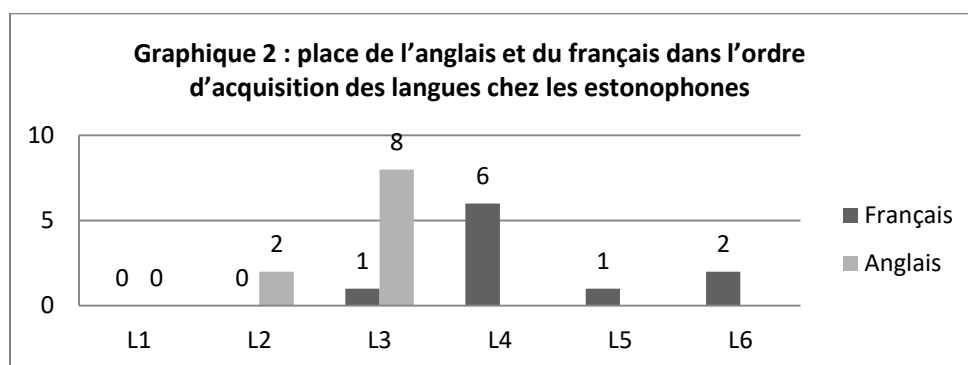
Tableau 4 : langues apprises par les étudiants estonophones

Enfin, notons que le français est la dernière langue apprise pour 38 apprenants estonophones, alors que 10 ont commencé l'apprentissage d'une autre langue étrangère après le français et 3 ont entrepris l'apprentissage d'au moins deux autres langues après le français.

Chez les russophones, la tendance est similaire : dans l'échantillon de 10 apprenants, nous observons que deux d'entre eux indiquent comme L2, l'anglais (donc avant l'estonien,

seule langue officielle de leur pays de naissance, une étudiante, [R6]⁵, mentionnant même ne pas connaître l'estonien du tout). Ces étudiants sont plus âgés (ils sont allés à l'école avant la chute de l'URSS) ce qui explique sans doute pourquoi l'estonien n'était pas leur première langue étrangère apprise. Les 8 autres apprenants déclarent avoir appris l'estonien comme première langue étrangère, avant l'anglais, le français et d'autres langues indo-européennes (allemand, espagnol, italien, polonais et tchèque).

Concernant le français, il apparaît que c'est la L4 d'une majorité d'étudiants russophones de notre échantillon (6 apprenants), mais d'autres apprenants la déclarent comme L3 (1 apprenant), L5 (1 apprenant) voir L6 (2 apprenants). En résumé, le graphique 2 reprend les positions de l'anglais et du français dans l'ordre d'acquisition des langues des apprenants russophones. En outre, le tableau 5 résume l'ensemble des langues apprises par les apprenants russophones.



<i>Langues</i>	L1	L2	L3	L4	L5	L6
russe	10	-	-	-	-	-
anglais	-	2	8	-	-	-
estonien	-	8	1	-	-	-
français	-	-	1	6	1	2
allemand	-	-	-	2	2	-
polonais	-	-	-	-	1	-
italien	-	-	-	-	-	1
espagnol	-	-	-	-	1	-
tchèque	-	-	-	1	-	-
Total	10	10	10	9	5	3

Tableau 5 : langues apprises par les étudiants russophones

Enfin, nous noterons que le français est la dernière langue apprise pour 8 apprenants russophones, alors que les deux autres ont commencé l'apprentissage d'une seule autre langue étrangère après le français.

⁵ Voir annexe 3, page 111.

Il apparaît donc, comme nous l'avions signalé auparavant, que tous les apprenants testés sont plurilingues. De plus, sur l'ensemble de notre échantillon de russophones et d'estonophones (n=61), un seul indique avoir appris le français, avant l'anglais ([E42]⁶), ayant appris le français très jeune, mais l'ayant abandonné pendant plusieurs années). Ces observations signifient que l'ensemble des apprenants testés peut potentiellement bénéficier d'un apprentissage antérieur de l'anglais lors de leur apprentissage du français. De plus, nous observons qu'un nombre important d'individus a appris une autre langue indo-européenne (hors russe) avant le français (3 russophones et 20 estonophones) ou après (2 russophones et 7 estonophones).

1.2. Début de l'apprentissage de l'anglais et du français

Nous avons utilisé deux questions (question 1.1 et question 2.1) pour connaître la période de la scolarité durant laquelle les étudiants ont débuté leur apprentissage du français et de l'anglais. Ceci permet notamment de nous apporter des précisions sur l'ancienneté des représentations des langues : nous jugeons que si elles sont anciennes, elles pourraient être plus certaines et plus stables. De plus, cela nous indiquera aussi l'éventuelle motivation des apprenants concernant leur apprentissage du français, notamment s'ils l'ont débuté dès le lycée.

Les premiers résultats nous permettent d'affirmer que tous les étudiants ont débuté, très jeunes, et dans un cadre scolaire, leur apprentissage de l'anglais. De plus, d'après les résultats du tableau 6 ci-dessous, nous voyons que pour la plupart des apprenants, l'apprentissage des deux langues (anglais/français) ne s'est pas fait dans l'enchaînement direct, puisque beaucoup déclarent avoir appris l'anglais bien avant le français. Les étudiants ont donc eu le temps d'utiliser l'anglais, et de se forger une opinion personnelle claire sur cette langue avant d'entamer leur apprentissage du français.

De surcroît, près de 51% des estonophones (ainsi qu'un russophone) ont débuté le français avant l'université. Leur choix de continuer leur apprentissage en entrant dans le supérieur montre leurs motivations réelles mais aussi leur amour pour le français. Ces 27 étudiants ont donc probablement des représentations plutôt positives sur le français (même si cela n'indique pas que les étudiants ayant commencé le français à l'université ont, au contraire, des représentations plus négatives).

Nous remarquons également que quatre estonophones indiquent avoir appris l'anglais au collège/lycée, alors que le reste d'entre eux (soit 47 individus) l'ont appris bien avant (maternelle/primaire). Si l'on regarde le profil de ces quatre apprenants, nous remarquons que l'un d'entre eux, [E24]⁷, est plus âgé et a commencé à apprendre la langue en 2000. Avant 1996, l'anglais n'était pas obligatoire dans le secondaire. Un autre estonophone, [E36], indique avoir habité à l'étranger : peut-être a-t-il compris la question au regard du début de son apprentissage lorsqu'il est arrivé en Estonie. Enfin, deux autres estonophones, [E29] et

⁶ Voir annexe 1, page 109.

⁷ Voir annexe 2, page 110.

[E30], plus jeunes, déclarent avoir commencé leur apprentissage au collège. Le système estonien fait que l'école primaire, le collège et le lycée sont rassemblés en une seule entité (nommée « põhikool »). Une éventuelle méconnaissance du système français, les a peut-être poussés à répondre « collège » au lieu d'école primaire. Malheureusement, aucun des deux n'a donné d'année de début d'apprentissage.

Maintenant que nous avons pris connaissance des périodes pendant lesquelles les étudiants ont commencé à apprendre l'anglais et le français et que nous avons initié quelques suppositions, nous pouvons dorénavant nous focaliser sur les raisons qui les ont poussés à apprendre ces deux langues.

	français		anglais	
	Estonophones (51 individus)	Russophones (10 individus)	Estonophones (51 individus)	Russophones (10 individus)
À la rentrée universitaire 2019	13	5	0	0
Durant leur cursus universitaire (entre 1 et 3ans)	8	3	0	0
Au lycée / collège (entre 3 et 9ans d'études)	24	1	4	0
À l'école primaire (entre 9 et 15ans d'études)	2	0	34	6
À l'école maternelle (plus de 15ans d'études)	0	0	11	3
École de langues	1	1	0	1
Autres (en ligne, séjour linguistiques...)	3	-	2	-

Tableau 6 : date d'entrée dans l'apprentissage du français et de l'anglais pour les estonophones et les russophones

1.3. Les raisons évoquées concernant l'apprentissage de l'anglais et le français

Afin de comprendre les enjeux que représente l'apprentissage de l'anglais et du français pour les étudiants, nous leur avons demandé quelles étaient les raisons qui les avaient poussés à apprendre ces deux langues. Nous cherchons à voir si les apprenants partagent la même vision des deux langues ou non. De surcroît nous cherchons à voir si leur apprentissage résulte d'un choix ou d'une obligation, ce qui pourrait entraîner des attitudes distinctes à l'égard du français et de l'anglais.

Nous retrouvons, tant auprès des estonophones que des russophones, des motifs similaires d'apprentissage du français. Il est à noter que certains étudiants ont donné plusieurs raisons. Les tableaux ci-dessous (tableaux 7 et 8) reprennent ces raisons⁸ :

	Les raisons pour apprendre le français	nombre d'apprenants	pourcentage
Estonophones	<i>Intérêt pour le français et sa culture</i>	36	76,6%
	<i>Choix au collège ou du lycée</i>	9	19,1%
	<i>Souhaite vivre/voyager en France</i>	7	14,9%
	<i>Importance de la langue dans le monde</i>	3	6,4%
	<i>Utilité pour le travail</i>	2	4,3%

Tableau 7 : les raisons majeures données concernant l'apprentissage du français pour les estonophones

	Les raisons pour apprendre le français	nombre d'apprenants
Russophones	<i>Intérêt pour le français et sa culture</i>	6
	<i>Amour des langues en général</i>	4
	<i>Utilité pour le travail</i>	1

Tableau 8 : les raisons données concernant l'apprentissage du français pour les russophones

On notera que pour le français, une grande majorité d'étudiants (69% de l'ensemble des estonophones et russophones) est principalement attirée par sa musicalité (la phrase « c'est une belle langue » revient très souvent dans les commentaires) ainsi que par la culture française qui est diffusée dans le monde (certains apprenants s'intéressent à l'histoire, à l'art, à la littérature, ou à la philosophie). L'envie de vivre en France est aussi régulièrement énoncée. Nous devons prendre avec précautions ces réponses car un certain nombre d'étudiants a peut-être voulu ne pas nous vexer et à préférer indiquer une réponse quelque peu stéréotypée afin de nous satisfaire, même si, comme nous l'indiquions dans le paragraphe 1.2, certains étudiants pourraient être réellement motivés par le français, du fait de leur apprentissage précoce au lycée.

⁸ Nous avons volontairement supprimé les raisons qui ne revenaient qu'une seule fois parmi les apprenants estonophones.

Cette motivation est mise en avant par neuf estonophones qui donnent la raison de leur choix en expliquant qu'ils suivaient ces cours dès le lycée. Comme nous le rappelle l'*Appendix 2* sur la loi relative à l'enseignement des langues dans les lycées (Ministère de la Recherche et de l'Enseignement, 2014 : 1), deux langues étrangères (les exemples donnés : l'anglais, l'allemand, le russe, le français ou une autre langue) doivent être enseignées. Comme les neuf estonophones précisent que leur L2 est l'anglais, nous considérons qu'ils ont fait le choix de prendre le français comme deuxième langue étrangère puisqu'aucun ne mentionne avoir été obligé de choisir le français. En outre, lorsque des détails sont fournis par les apprenants, ceux-ci indiquent que le français est une option et qu'ils ont du faire un choix entre le français et l'allemand. Nous produisons ici trois exemples (nous adoptons le code [En] pour rapporter les écrits d'un apprenant estonophone et [Rn] pour rapporter les écrits d'un apprenant russophone⁹).

[E1] : j'ai eu le choix entre l'allemand et le français au lycée donc j'ai choisi le français car j'aime écouter de la musique. Je suis aussi intéressée par la culture (Notre traduction).

[E23] : j'avais le choix entre le français et l'allemand et j'aimais le français plus.

[E10] : parce que les autres choix ont été la Russe et l'Allemand.

Enfin, trois apprenants se représentent la langue française comme une langue dominante, notamment dans des institutions internationales (voir [E9], un estonophone indiquant qu'il souhaite parler français, pour travailler au Parlement Européen de Bruxelles) et trois autres décrivent le français comme une langue nécessaire pour leur travail (voir [R4]).

[E9] : je voudrais travailler à Bruxelles (Parlement Européen), français est important et grand langue dans la Europe.

[R4] : j'en ai besoin pour mon travail.

En ce qui concerne l'anglais, nous observons que sa position internationale et dominante prédomine dans les motivations des apprenants estonophones (tableau 9). Beaucoup indiquent la nécessité de connaître l'anglais pour évoluer dans un monde global interculturel. Le discours est commun, mais il n'indique pas si les apprenants adhèrent ou non à cette nécessité de l'apprendre, certains pouvant être opposés à cette ouverture à l'international.

[E17] : c'est « lingua franca » de nos jours. On peut entendre l'anglais presque partout.

[E2] : pour nous ici c'est la langue du monde. Tous les réseaux sociales sont en anglais, on a aujourd'hui besoin de ça.

⁹ Nous nous référons aux tableaux mis en annexes 1 à 4 (pages 109 à 111) pour connaître le profil plus complet des étudiants cités.

Aucun étudiant ne mentionne cependant ne pas avoir eu envie d'apprendre l'anglais. Il apparaît malgré tout, après un regard global sur l'ensemble des réponses données, que la question 2.3 (« pour quelle(s) raison(s) apprends-tu l'anglais ? ») était sans doute mal posée puisque beaucoup d'étudiants ont mentionné le caractère obligatoire de l'apprentissage de l'anglais (voir [R7] et [E37] ci-dessous). Comme nous l'avions évoqué auparavant, les écoles du pays doivent inclure l'anglais dans leur curriculum, depuis 1996. Malheureusement, aucun d'entre eux n'expriment des sentiments clairs et personnels vis-à-vis de cette langue.

[E37] : la langue est très-très utile. En plus, je n'étais pas eu d'autre choix à mon école.

[E37], comme de nombreux étudiants sondés, reconnaît l'utilité de l'anglais (voir ci-dessous d'autres exemples chez [R7] pour l'éducation, chez [E23] pour les divertissements et chez [E30] pour les voyages et la communication interculturelle). Par ailleurs, aucun étudiant ne mentionne le fait qu'apprendre l'anglais est inutile, ce qui indiquerait que tous voient dans son apprentissage un réel avantage. Pourtant, comme nous sondons un public étudiant, il semble normal que peu d'entre eux jugent cette langue comme inutile : le fait d'être universitaires les rend plus ouverts au monde international et à la nécessité de connaître l'anglais. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont d'accord avec son hégémonie.

[R7] : c'était une matière obligatoire à l'école, maintenant c'est la langue avec laquelle j'étudie.

[E22] : beaucoup de gens parlent anglais. De nombreux films, séries télé et livres sont en anglais.

[E30] : quand j'ai commencé à l'apprendre, c'était obligatoire, mais je pense que c'est absolument nécessaire de savoir apprendre l'anglais. Grâce à cette compétence, je peux suivre des cours en anglais, communiquer avec des gens d'autres pays, voyager, comprendre les paroles de chanson, films, livre... En anglais (notre traduction).

Si nous nous intéressons plus particulièrement aux russophones (tableau 10), nous pouvons remarquer qu'ils sont moins nombreux à mentionner l'anglais comme une langue internationale à maîtriser absolument (seuls trois d'entre eux le mentionnent). La nécessité pour le travail ou les études revient par contre plus fréquemment (quatre étudiants l'indiquent), tout comme l'obligation d'apprendre l'anglais à l'école (chez cinq apprenants).

	Les raisons pour apprendre l'anglais	nombre d'apprenants	pourcentage
Estonophones	<i>L'anglais est une langue internationale</i>	26	55,3
	<i>Obligatoire au collège ou du lycée</i>	21	44,7
	<i>Utilité pour le travail</i>	5	10,6
	<i>Raisons personnelles</i>	4	8,5

Tableau 9 : les raisons majeures données concernant l'apprentissage de l'anglais par les estonophones

	Les raisons pour apprendre l'anglais	nombre d'apprenants
Russophones	<i>Obligatoire au collège ou du lycée</i>	5
	<i>Utilité pour le travail / Pour les études</i>	4
	<i>L'anglais est une langue internationale</i>	3

Tableau 10 : les raisons données concernant l'apprentissage de l'anglais par les russophones

Ainsi, les questions 1.3 et 2.3 nous permettent de pressentir quelques représentations divergentes entre les estonophones et les russophones. Premièrement, nous observons qu'un grand nombre d'estonophones pensent qu'ils ont appris l'anglais car cette langue a le statut de langue internationale. Son expansion dans la société estonienne imprègne notamment beaucoup d'étudiants estonophones qui la considèrent comme LA langue essentielle à connaître pour les échanges interculturels.

Les russophones semblent, quant à eux, moins expliquer l'apprentissage de l'anglais de par sa position centrale dans le monde. Le faible échantillon russophone peut expliquer en partie ce résultat, mais d'autres hypothèses pourraient concerner la différence de statut des langues estoniennes et russes : ainsi, l'estonien, langue parlée par seulement 1.3 millions d'habitants, n'est pas aussi puissant que le russe, langue officielle dans quatre pays et parlé par environ 280 millions de locuteurs. Les estoniens, contrairement aux russophones, ont donc d'avantage besoin d'une autre langue s'ils veulent se divertir (cinéma, littérature) ou communiquer avec des étrangers lorsqu'ils travaillent ou voyagent. Nous formulons donc l'hypothèse que le statut différent de ces deux langues explique que les estonophones accordent d'avantage que les russophones une place stratégique à l'anglais à l'international (voir chapitre III sur les représentations négatives). Une étude spécifiquement basée sur ce type de représentation serait nécessaire pour explorer cette hypothèse.

D'autres estonophones ou russophones mentionnent uniquement l'obligation d'apprendre l'anglais à l'école. Comme rien n'indique si cette obligation est acceptée ou critiquée, il advient de considérer qu'une question supplémentaire serait nécessaire pour déterminer la position de chaque apprenant sur cet apprentissage forcé. Les divers avis pourraient nous en apprendre plus sur les représentations de chacun concernant l'anglais.

Concernant le français, les résultats des estonophones diffèrent quelques peu de ceux de Borodankova (2001 : 33) : la raison culturelle (28%), le fait que le français soit une langue internationale (20%) et une langue utile dans la vie professionnelle (19%) étaient les raisons les plus avancées dans son étude (voir partie II ; chapitre 1). Les apprenants (russophones et estonophones) de notre étude semblent avoir choisi de l'apprendre pour des raisons différentes : même si certains l'ont appris à l'école (souvent, là aussi par choix par rapport à une autre langue étrangère), une grande majorité de russophones et d'estonophones déclare l'apprendre par intérêt. L'aura de la langue française dans le domaine culturel semble particulièrement attirer un bon nombre d'étudiants. Nous pouvons donc supposer, que nous avons à faire, dans nos classes de FLE, à des étudiants motivés ayant, pour la plupart, délibérément choisi d'apprendre cette langue.

1.4. Conclusion

Ces trois données présentées dans notre chapitre 1 ci-dessus (biographies langagières, raisons pour apprendre le français/l'anglais et la date d'entrée dans l'apprentissage des deux langues) nous permettent de mieux cerner le profil des apprenants testés. Au-delà d'une différence culturelle, les estonophones et les russophones semblent présenter des biographies langagières similaires, l'anglais étant appris avant le français chez 60 des 61 apprenants testés. Plusieurs d'entre eux présentent des apprentissages d'autres langues indo-européennes, avant ou après l'apprentissage du français. Enfin, pour beaucoup (46 étudiants dont 38 estonophones et 8 russophones), le français est la dernière langue apprise. La seule différence concrète est que les russophones ont souvent appris l'anglais en L3 (et donc le français en L4 voir plus) par rapport aux estonophones qui l'ont appris, en immense majorité (42/51) en L2. La raison est que l'estonien est la seule langue officielle d'Estonie et qu'elle doit être apprise dans toutes les écoles et être la seule à figurer partout dans l'espace public. Enfin, il est intéressant de remarquer que 9 russophones (la seule personne déclarant ne pas l'avoir appris étant beaucoup plus âgée que les autres) déclarent avoir appris l'estonien, alors que seulement 25 estonophones déclarent avoir appris le russe : les deux langues sont peut être présentes sur le territoire estonien, mais l'estonien semble quasi-indispensable alors que le russe n'est seulement considéré comme une langue étrangère de plus, pour les estoniens. Une prochaine étude pourrait s'intéresser à ce cas présent.

Enfin, nous pouvons affirmer que nous sommes dans un contexte de français langue étrangère : la question 1.6 demandait aux apprenants de préciser leur utilisation du français dans leur vie quotidienne. Les résultats du tableau 11 sont clairs : qu'ils soient russophones ou estonophones, ils l'utilisent très peu. Au contraire, la question 2.7 (demandant le degré d'utilisation de l'anglais dans la vie courante) montre que l'anglais est extrêmement présent

dans la vie quotidienne des estonophones et des russophones. Nous sommes donc dans une configuration où les langues sont en concurrence. Nous en concluons que les apprenants qui ont fait le choix d'apprendre le français (au contraire de l'anglais, obligatoire à l'école), l'ont fait avec une véritable raison. Cette raison peut être idéalisée (beaucoup d'apprenants parlaient d'aimer la langue ou la culture française) ou pragmatique (c'est une langue qui, pour certains, est nécessaire professionnellement ou utile sur le plan international).

	Utilisation du français dans la vie de tous les jours (question 1.6).	Utilisation du français dans la vie de tous les jours (question 2.7).
Estonophones	1,47	5,14
Russophones	1,60	4,60
Moyenne totale	1,49	4,97

Tableau 11 : Utilisation du français et de l'anglais dans la vie courante.

Dorénavant, puisque nous connaissons mieux le profil des étudiants ayant répondu à notre étude, nous pouvons aborder les résultats relatifs à nos questions de recherches.

Chapitre II. Niveau d'acquisition et différentes utilisations de la langue d'appui

2.1. Le niveau en langue des apprenants estonophones et russophones

Pour rappel, nous avons, dans notre partie théorique (partie II, chapitre 5), défini notre question de recherche comme suit : *le niveau d'acquisition de la L3 entraîne-t-il des besoins différents quant à l'utilisation de la langue d'appui ?*

Nous souhaitons, par cette question de recherche, vérifier les hypothèses notamment avancées par Bailly *et al.*, (2009) et Cuet (2011). Ces dernières énonçaient que les débutants en FLE exprimaient un besoin plus important de l'anglais comme langue d'appui. Les étudiants (qu'ils soient estonophones ou russophones) déclarent avoir un niveau en anglais assez élevé (que cela soit grâce à un examen officiel, ou en jugeant eux-mêmes leurs compétences). Dans l'ensemble, les apprenants déclarent avoir un niveau assez élevé en anglais, et un niveau assez modeste en français. Les tableaux 12 et 13 regroupent leurs diplômes officiels obtenus et les niveaux qu'ils estiment avoir en français et en anglais).

Niveaux	Diplôme officiel obtenu en anglais					Moyenne auto jugement en anglais			
	C2	C1	B2	B1	aucun	comprends	lis	écrit	parle
Estonophones	14	17	17	1	2	5,39/6	5,33/6	4,92/6	4,98/6
Russophones	1	3	4	1	1	5,70/6	5,10/6	4,50/6	4,70/6

Tableau 12 : niveau d'anglais des étudiants ayant participé au questionnaire

Niveaux	Diplôme officiel obtenu en français					Moyenne auto jugement en français			
	B2	B1	A2	A1	aucun	comprends	lis	écrit	parle
Estonophones	4	6	10	6	25	2,88 /6	3,08/6	2,51/6	2,20/6
Russophones	1	-	3	2	4	3,29/6	3,57/6	2,86/6	1,90/6

Tableau 13 : niveau de français des étudiants ayant participé au questionnaire

De plus, pour cette question de recherche, nous avons fait le choix de regrouper ensemble les apprenants estonophones et russophones. En effet, notre question de recherche ne s'oriente pas sur une différenciation culturelle, mais bien sur une différence de niveau en français L3. Nous avons tout de même effectué des calculs en séparant les deux populations : la différence ne s'étant pas avérée significative, cela nous donne un argument supplémentaire pour regrouper les estonophones et les russophones.

2.2. Les données utilisées

Avec notre questionnaire et les informations connues à propos des étudiants testés (notamment les classes auxquelles chacun appartient), nous avons pu proposer plusieurs questions distinctes pour véritablement mesurer leur appui sur l'anglais lors de l'apprentissage du français (voir ci-dessous).

Même si le tableau 13 nous donne une première indication sur le niveau global de nos étudiants testés en français, nous avons voulu préciser nos résultats en nous appuyant sur deux données :

- Le niveau de la classe auquel ils appartiennent à l'université : pour rappel, nous avons une classe débutante (A0) visant l'obtention du A1 (n=7), trois classes de niveau global A1 visant A2 (n=28), une classe de niveau global A2 visant B1 (n=19) et une classe de niveau supérieur ou égal à B1 (cours d'écrit-oral ; n=7).
- Leur jugement personnel sur leur niveau en français : en fonction de leurs réponses sur les quatre compétences langagières (compréhension écrite, expression écrite, compréhension orale et expression orale ; ces données provenant de la question 1.5) nous avons créé deux groupes : le premier groupe (*groupe 1*) contient les apprenants qui se donnent une note supérieure ou égale à 3 (sur une échelle de 6), dans toutes les compétences langagières (n=18). Le second groupe (*groupe 2*) rassemble les apprenants qui ne se donnent pas la note de 3/6 dans au moins une des compétences langagières (n=43). À signaler que nous avons également envisagé de comparer avec un groupe rassemblant les apprenants s'octroyant trois des quatre compétences langagières au-dessus ou égal à la moyenne (c'est-à-dire 3/6 ; l'autre groupe n'ayant que deux compétences au-dessus de 3) : les résultats se sont avérés similaires à ceux des *groupes 1* et *2*, et pour une question de cohérence, nous avons donc considéré que pour avoir un niveau supérieur en français, il fallait se donner la moyenne (soit 3/6) dans les quatre compétences langagières.

Les questions dont nous nous sommes servis pour mesurer la volonté des apprenants de s'appuyer sur l'anglais comme langue d'appui portaient sur les thèmes suivants :

- Quel(s) jugement(s) portez-vous sur l'utilisation d'une autre langue (n'importe laquelle) dans une classe de français ? (question 1.9).
- Quel(s) jugement(s) portez-vous sur l'utilisation générale de l'anglais dans l'apprentissage du français ? (question 3.2).
- Quel(s) jugement(s) portez-vous sur la possibilité, pour l'enseignant de français, d'utiliser l'anglais comme langue d'appui ? (question 3.3).
- Quel(s) jugement(s) portez-vous sur votre appui personnel sur l'anglais pour apprendre le français ? (question 3.9).

Nous présenterons ci-dessous nos différents résultats sous la forme de tableaux (tableaux 14, 15 et 16).

2.3. Leur appui sur l'anglais, en fonction de la classe qu'ils fréquentent à l'université

Les questions présentées ci-dessus offraient aux étudiants la possibilité de donner un score sur une échelle de réponse allant de 0 à 6, la réponse « 6 » signifiant une utilité ou une approbation maximale à l'utilisation de l'anglais (ou d'une autre langue pour la question 1.9) dans les cours de français. Une seule réponse était possible pour chaque apprenant. Les résultats fournis ci-dessous (tableau 14) exposent les réponses moyennes pour chaque question, en fonction de la classe à laquelle les étudiants appartiennent.

	Favorable à l'utilisation d'une autre langue en classe de FLE <i>(question 1.9)</i>	Utilité de l'anglais dans l'apprentissage du français <i>(question 3.2)</i>	Utilité que l'enseignant utilise l'anglais en classe de FLE <i>(question 3.3)</i>	Utilisation personnelle de l'anglais dans l'apprentissage du français <i>(question 3.9)</i>
Classe niveau A0	5,29	4.86	5,83	4
Classe niveau A1	4,93	4,81	4,48	3,21
Classe niveau A2	3,76	4,61	4,05	4
Classe niveau supérieur à B1	4	4,43	4,29	3,29

Tableau 14 : réponses moyennes aux questions concernant l'utilisation de l'anglais en classe de FLE en fonction du niveau de la classe

Dans un premier temps, si l'on effectue une observation globale de ces résultats, nous remarquons que les primo-débutants (A0), sont plus favorables que les niveaux supérieurs, à l'utilisation d'une autre langue étrangère pour apprendre le français (question 1.9), et d'autant plus si leur enseignant l'utilise (question 3.3). En effet, si celui-ci commence à utiliser une autre langue, c'est un signe implicite pour les apprenants qu'ils sont autorisés à faire de

même. Cette langue étrangère pourrait être l'anglais puisqu'ils jugent de manière très positive son utilisation (question 3.2). Enfin leur appui sur cette langue n'est pas plus usuel que d'autres étudiants plus avancés (notamment en classe de niveau A2), même s'il est supérieur à la moyenne de 3/6 (question 3.9). Les tests statistiques t de Student (nous présenterons en annexe uniquement le test statistique comparant la classe de niveau A0 avec la classe de niveau A1, les deux ayant les valeurs moyennes le plus hautes) confirment nos observations pour la question 3.3 : il existe une différence significative entre les apprenants A0 et les apprenants A1/A2/B1 (nous avons choisi, pour faire notre test statistique les apprenants A1). Il existe néanmoins aucune différence significative pour la question 1.9¹⁰.

Nous avons émis l'hypothèse que plus un étudiant était débutant, plus sa volonté de s'appuyer sur l'anglais serait grande. Cette hypothèse se vérifie partiellement, notamment grâce aux réponses à la question 3.2. Les résultats nous éclairent sur un apport potentiel plus important de l'anglais chez les niveaux débutants : plus le niveau monte, moins les apprenants semblent trouver que cet appui est nécessaire.

Cependant, les trois autres questions viennent contredire notre hypothèse : en effet, nous avons par exemple des étudiants d'une classe de niveau A2 qui indiquent s'appuyer plus sur l'anglais que des étudiants présents dans une classe de niveau A1 (question 3.9). L'utilité d'un appui sur l'anglais ne semble donc pas uniquement dépendre du niveau de la classe à laquelle sont rattachés les étudiants. Nous faisons l'hypothèse que d'autres facteurs rentrent en jeu comme l'insécurité linguistique (notamment mesurée par l'évaluation personnelle de leur niveau) ou le niveau réel en français et en anglais (mesuré par des examens officiels de langue).

Concernant le niveau réel en français, il est mis en lumière par la question 1.4, qui concerne les niveaux officiels en français obtenus par les étudiants. Nous apprenons que ces niveaux officiels ne correspondent pas forcément, aux choix de classe effectués par les étudiants. Le tableau 15 présente les diplômes obtenus par les étudiants en fonction de la classe à laquelle ils appartiennent.

Niveau de la classe	Nombre d'étudiants ayant rendu le questionnaire	Nombre d'étudiants indiquant avoir un diplôme d'un niveau supérieur au niveau de la classe qu'ils ont choisi
A0	7	1 (niveau A1)
A1	28	4 (3 niveau A2, et 1 niveau B1)
A2	19	4 (niveau B1)
B1	7	4 (niveau B2).

Tableau 15 : les étudiants déclarant avoir un niveau plus élevé que la classe dans laquelle ils sont inscrits

Ces résultats pourraient expliquer la variation des réponses observées dans notre tableau 14. De plus, beaucoup d'étudiants n'ont peut-être pas eu la possibilité de passer un

¹⁰ Voir annexes 5 et 6, page 112.

DELFL ou un DALFL durant leurs études. Il nous est donc impossible, avec les données que nous avons en notre possession, d'être certains que les apprenants ont bien tous le niveau de la classe à laquelle ils appartiennent. C'est également pour cette raison que nous n'avons pas souhaité nous servir directement de leur niveau d'examen pour calculer nos résultats.

De ce fait, même si les résultats concernant les primo-étudiants viennent confirmer nos hypothèses, nous voyons qu'il y a tout de même plusieurs limites qui peuvent être posées dans cette comparaison de données. Ces limites peuvent notamment être expliquées par la constitution libre de nos classes de langues. En effet, comme nous l'avons précisé dans notre partie III, chapitre 1 (méthodologie), les étudiants peuvent choisir eux-mêmes la classe à laquelle ils veulent être affectés. Leur choix peut se faire selon un ou plusieurs critères suivants :

- En fonction de leur niveau réel,
- Ou celui qu'ils imaginent avoir.
- En fonction de leur emploi du temps.
- En fonction de leur volonté d'étudier avec un enseignant plutôt qu'un autre.
- Dans le but d'avoir des meilleurs résultats dans une classe d'un niveau plus faible.

Une question complémentaire sur les raisons de leur choix du niveau de classe (avec une liste de réponses prédéfinies) nous permettrait d'appréhender les réelles motivations qui les ont poussés à faire ce choix. La vérification de notre hypothèse pourrait donc en être facilitée.

Nous en concluons donc que le niveau de la classe dans laquelle les étudiants se sont inscrits n'est pas nécessairement un bon indicateur du niveau réel des étudiants et que, par conséquent, les données ne peuvent permettre d'apporter une réponse précise à notre question de recherche. Nous retiendrons cependant que les primo-débutants dans l'apprentissage du français semblent tout de même désireux d'étudier avec l'anglais comme langue d'appui.

Malgré tout, nous avons à notre disposition la question 1.5 qui permettait aux étudiants de se juger en français, selon les quatre compétences langagières. Cette question va donc nous permettre de vérifier si les élèves qui se donnent un niveau plus modeste dans la langue, ont tendance à exprimer un désir plus grand pour utiliser l'anglais comme langue d'appui.

2.4. Leur appui sur l'anglais en fonction de leur propre jugement concernant leur niveau

Pour rappel, nous avons deux groupes différents : les apprenants qui indiquent avoir au moins 3/6 à chaque compétence langagière (*groupe 1*) et ceux ayant au moins l'une de leur compétence langagière inférieure à 3 (*groupe 2*). Les réponses aux questions seront présentées dans le tableau 16 ci-dessous :

	Favorable à l'utilisation d'une autre langue en classe de FLE (question 1.9)	Utilité de l'anglais dans l'apprentissage du français (question 3.2)	Utilité que l'enseignant utilise l'anglais en classe de FLE (question 3.3)	Utilisation personnelle de l'anglais dans l'apprentissage du français (question 3.9)
<i>Groupe 1</i>	4,06	4,50	4,40	3,18
<i>Groupe 2</i>	4,71	4,81	4,53	3,70

Tableau 16 : réponses moyennes aux questions concernant l'utilisation de l'anglais en classe de FLE en fonction de leur jugement sur leur niveau en français

D'après ces résultats, nous nous apercevons que les apprenants du *groupe 2* se montrent plus positifs sur l'utilisation d'une autre langue dans le cours de français (question 1.9), que les apprenants du *groupe 1*. L'anglais pourrait être cette langue d'appui (question 3.2).

De plus, nous observons que, par rapport au *groupe 1*, les étudiants du *groupe 2* semblent apprécier que l'enseignant ait recours à l'anglais dans son cours de français. Comme nous l'avons déjà expliqué, cette utilisation valide implicitement le fait que les étudiants soient aussi autorisés à l'utiliser. Conséquemment nous supposons que ceux qui déclarent vouloir que l'enseignant utilise l'anglais dans la classe sont aussi ceux qui l'utilisent personnellement dans leur apprentissage. Les résultats de la question 3.9 (tableau 16) viennent supporter cette hypothèse puisque les membres du *groupe 2* déclarent s'être appuyés plus fortement que les membres du *groupe 1* sur l'anglais tout au long de leurs apprentissages du français.

Ces résultats sont tout de même à prendre avec précaution : en effet, comme nous l'avons développé précédemment (partie II, chapitre 2), Grosjean (2008) avait précisé qu'il n'était pas rare de voir une insécurité linguistique chez des apprenants plurilingues. Cette insécurité, pour Grosjean, peut entraîner des jugements négatifs de leurs propres compétences langagières dans une langue étrangère. Ainsi, certains des apprenants sondés pourraient se trouver dans cette situation, ce qui nous amène à être modéré dans nos conclusions.

De surcroît, nous avons décidé d'effectuer un test statistique t de Student pour voir si les moyennes obtenues par les deux groupes étaient significativement différentes. D'après nos résultats il n'y aurait aucune différence significative entre les moyennes des deux groupes, pour les quatre questions retenues¹¹.

Ainsi, nous voyons que si l'on s'appuie uniquement sur les données brutes du tableau 16, notre hypothèse semble confirmée : les étudiants que l'on pourrait qualifier de débutants (ou les étudiants qui jugent ne pas avoir les compétences langagières suffisantes pour avoir un niveau intermédiaire en français) souhaiteraient d'avantage s'appuyer sur l'anglais lors de leur apprentissage du français que les étudiants plus avancés (ou jugeant avoir les compétences

¹¹ Voir annexes 7 à 10, pages 113-114.

langagières suffisantes pour être considérés comme ayant un niveau intermédiaire). Pourtant, notre test statistique t de Student vient contredire ces observations en indiquant que la différence entre les deux moyennes (du *groupe 1* et du *groupe 2*, pour l'ensemble des 4 questions), n'est jamais significative¹².

En conclusion, si nous rassemblons nos deux ensembles de données (tableaux 14, 15 et 16) nous retiendrons donc que l'hypothèse que nous avons avancée concernant les apprenants estonophones et russophones (« le niveau d'acquisition de la L3 entraîne-t-il des besoins différents quant à l'utilisation de la langue d'appui ? ») n'est pas confirmée et donc va à l'encontre de celles de Bailly *et al.*, (2009) et Cuet (2011) : nos résultats nous indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre les étudiants débutants et les étudiants plus avancés. Dans l'optique d'une prochaine étude, il semble nécessaire d'établir préalablement le niveau réel de chaque apprenant (par des tests écrits et oraux par exemple) afin d'obtenir des résultats plus caractéristiques et ainsi valider ou rejeter notre hypothèse. Les deux types de données que nous avons utilisés (*le niveau de la classe auquel ils appartiennent à l'université* et *leur jugement personnel sur leur niveau en français*) ne sont pas assez précis et révélateurs du véritable niveau des étudiants.

S'il n'y a pas de différences significatives sur l'utilisation de l'anglais en classe de FLE en fonction de l'hétérogénéité du niveau des apprenants, les représentations, positives ou négatives que chacun peut avoir sur l'anglais, pourraient, cette fois, jouer un rôle plus important. C'est pourquoi, notre prochain chapitre abordera sur ce thème : les représentations négatives envers l'anglais peuvent-elles influencer l'utilisation de cette langue, lors de l'apprentissage du français ?

Chapitre III. Représentations vis-à-vis de l'anglais

3.1. Présentations des questions utilisées

Cette fois-ci, nous distinguerons les russophones (10 apprenants) des estonophones (51 apprenants). Pour rappel, notre hypothèse de départ est la suivante : *nous postulons que certains apprenants, estonophones ou russophones, ayant des représentations négatives de l'anglais, rejetteraient l'appui sur l'anglais pour apprendre le français. D'autres, qui auraient des représentations plus positives de l'anglais, pourraient faire le rapprochement entre les deux langues et ainsi en tirer des bénéfices plus importants lors de leur apprentissage du français.*

Pour déterminer les représentations négatives vis-à-vis de l'anglais, nous nous appuyerons sur plusieurs questions issues de la *partie 2* du questionnaire. Précisons que nous n'avons pas directement demandé aux apprenants ce qu'ils pensaient de l'anglais, car nous avons jugé que la question était assez sensible (ce qui aurait pu empêcher certains étudiants de

¹² Voir annexes 7 à 10, pages 113-114.

répondre). Nous reviendrons sur ce point à la fin de ce chapitre. Nous avons choisi, au contraire, des questions abordant divers thèmes pour nous éclairer sur un rejet éventuel de l'anglais.

- Question 2.10 : quelle place occupe l'anglais dans la société estonienne ? Plusieurs positions peuvent être prises par les apprenants, mais nous supposons que les personnes acceptant l'anglais dans la société actuelle sont plus ouvertes à son utilisation en classe de FLE. Les apprenants ont, en outre, la possibilité de s'exprimer plus librement sur cette question.
- Question 2.12 : le sujet de l'anglais langue véhiculaire fait état de nombreuses recherches ces dernières années (voir partie II, chapitre 1). Si des apprenants supportent l'idée que l'anglais soit devenu une langue véhiculaire en Estonie, nous supposons que leurs représentations sur l'anglais pourraient s'avérer plus favorables.
- Question 2.13 : quelle position occupera l'anglais dans le futur ? La peur de voir l'Estonien disparaître est assez forte chez une partie du peuple estonophone (voir partie II, chapitre 1). Ainsi, nous supposons que plus les étudiants acceptent une diffusion encore plus importante de l'anglais dans l'avenir, moins ils ont peur et plus ils se représentent cette langue anglaise de façon positive.
- Question 2.14 : comme précisé précédemment (partie II, chapitre 1), les universités estoniennes sont souvent considérées par la population comme les garantes de la langue locale. Cependant, il existe de plus en plus de programmes uniquement en anglais, ouverts aux étrangers comme aux locaux. Nous faisons l'hypothèse que ceux qui acceptent ces programmes développent une vision plus favorable de la langue de Shakespeare.

Nous comparerons les réponses aux questions ci-dessus avec deux autres questions déjà utilisées dans notre chapitre 2 : la question 3.2 (relative au fait d'utiliser, en règle générale, l'anglais en classe de FLE) et la question 3.9 (relative à l'utilisation, par les étudiants eux-mêmes, de l'anglais lors de leur apprentissage du français).

Dans un premier temps, nous reviendrons sur les commentaires des apprenants (question 2.10) sur la place de l'anglais en Estonie. Ceux-ci devraient nous éclairer sur les représentations des deux groupes culturels et ainsi nous donner des premières vérifications de l'hypothèse que nous avons formulée.

3.2. Place de l'anglais en Estonie

Si l'on observe l'ensemble des réponses libres données à la question 2.10, nous nous apercevons que la place qu'occupe l'anglais en Estonie est jugée importante par les estonophones, comme par les russophones. Ces commentaires rejoignent donc les affirmations d'Ehala et Niglas (2006 : 221), de Soler-Carbonell et Vihman (2018) ou de Kibbermann (2019). Pour illustrer ces appréciations, nous avons sélectionné certaines réponses d'apprenants, qui ressemblent aux constats faits par les auteurs cités ci-dessus :

[E1] : je dirais que l'anglais est important pour les estoniens car c'est le moyen principal pour communiquer avec le reste du monde puisque notre propre langue a une faible diffusion internationale¹³. De ce fait, la plupart des gens pensent qu'il est nécessaire de l'apprendre et la jeune génération peut généralement très bien le parler. C'est une compétence nécessaire que les gens doivent acquérir pour leur parcours professionnels et académiques (notre traduction). *Note : 4/6*

[E11] : la langue estonienne est petite et pour cette raison on doit savoir l'anglais (pour communiquer avec des gens et états étrangers). *Note : 4/6*

[E41] : il est possible de gérer sans l'anglais (notre traduction). *Note : 3/6*

[E42] : pour communiquer avec les touristiques et aussi beaucoup ne parle pas estonienne en Estonie par exemple les russe. *Note : 4/6*

[E45] : parce qu'il y a beaucoup d'étrangers et d'information est en grande partie en anglais. *Note : 5/6*

[E47] : parce que nous sommes la nationalité petite et nous devons parler d'autres langues. *Note : 5/6*

[E48] : parce que la plupart des estoniens comprennent les touristes et ont généralement des meilleures opportunités d'emploi. *Note : 6/6*

Nous voyons que chez [E1], [E11], et [E47] l'image de l'anglais semble être assez positive, si l'on en croit les notes et les commentaires qu'ils donnent : les raisons évoquées concernent le monde globalisé et l'économie internationale, ainsi que la nécessité de se faire entendre bien que l'Estonie soit un petit pays. Cette présence de l'anglais se retrouve dans les divertissements, dans les lieux touristiques, sur Internet, dans la presse, ou dans l'enseignement. Ces constatations sont confirmées par les commentaires émis par les apprenants estonophones à la question 2.11 (qui était la suivante : « à quelle(s) occasion(s) l'anglais est-il présent dans la société estonienne ? »). Selon les étudiants, on retrouve donc l'anglais :

[E8] : dans les médias sociaux, dans les chansons, les publicités.

[E18] : presque à chaque occasion : dans votre poste de travail, à l'école, à l'université, dans les réseaux sociaux, en politique etc.

[E23] : je pense que dans les études à l'école et à l'université: vous pouvez trouver beaucoup plus d'informations. Et aussi en politique, dans le tourisme.

¹³ Nous avons modifié le texte puisque l'apprenant a utilisé le terme « small language ».

[E38] : dans le tourisme, dans les universités, dans le travail etc.

[E50] : comme langue scientifique, en plus, en outre, il est utilisé ns une grande variété de domaines. On apprend beaucoup comme langue étrangere.

Pour [E1] et [E48], c'est aussi la perspective d'obtenir un meilleur emploi qui est avancée : nous supposons que cela rejoint les affirmations précédentes sur le monde globalisé, car l'Estonie essaye fortement de s'ouvrir à l'international (notamment dans le domaine informatique et technologique). Nous notons enfin la volonté de [E42] d'utiliser l'anglais avec les russophones alors que [E41] est plus nuancé. C'est un point à soulever ici : la majorité des commentaires que nous avons présentés sont très enthousiastes à l'égard de l'anglais. [E41], lui, semble plus réaliste : pour lui, il peut s'en sortir dans sa vie quotidienne, en Estonie, sans l'anglais. Les autres apprenants ne décrivent pas exactement les mêmes choses : ils se placent en tant qu'individus évoluant dans un monde globalisé (donc pas uniquement en Estonie). Ils ont donc forcément besoin de l'anglais pour vivre et progresser dans ce monde. Cela ne signifie pourtant pas que [E41] observe un avis négatif sur l'anglais (sa note étant la moyenne).

Les étudiants russophones ont, quant à eux, exprimé des réponses tout à fait similaires :

[R1] : les jeunes l'utilisent de plus en plus dans la vie quotidienne et cela impact beaucoup l'estonien en apportant beaucoup de ses mots dans la langue estonienne. *Note : 5/6*

[R5] : pour les personnes parlant estonien (comme L1), l'anglais est assez important comme il n'y a pas beaucoup de traduction de livres, films, recherche scientifique... (notre traduction). *Note : 4/6*

[R6] : la société estonienne attend des autres personnes qu'ils parlent en estonien (notre traduction). *Note : 3/6*

[R7] : en Estonie, l'anglais n'est pas la langue majoritaire dans la vie de tous les jours, comme l'estonien ou le russe. Cependant c'est un langue qui peut aider, notamment pour faire des affaires ou trouver un emploi [...] C'est aussi une opportunité pour obtenir d'autres informations, comme la plupart des informations et des livres ne sont pas écrit en estonien, et qu'une grande partie n'est juste qu'une traduction de l'anglais. *Note : 3/6*

[R8] : l'anglais en Estonie est parfois plus utilisé que l'estonien. Beaucoup d'estoniens inserent des mots ou des expressions anglaises dans leurs phrases. *Note : 5/6*

[R9] : c'est important dans l'éducation, le secteur des services et le tourisme. Ces secteurs ont besoin de régulièrement travailler avec des gens qui pourraient ne pas parler estonien (notre traduction). *Note : 4/6*

[R10] : car de nombreuses personnes sont étrangères et comme l'Estonie est un pays ultra technologique avec une grosse quantité de startups et des grandes entreprises travaillant avec l'international, cette langue deviant très importante (notre traduction). Note : 6/6

Nous voyons, au travers des propos de [R7] et [R10], que certains russophones se représentent aussi l'anglais comme une langue de communication interculturelle notamment lors d'échanges économiques. Nous retrouvons ainsi les mêmes remarques que les estonophones. Il en est de même concernant les propos de [R7] sur l'accès facilité à l'emploi pour les anglophones, de [R9] sur l'importance de l'anglais dans l'éducation et le tourisme et de [R2] qui indique que connaître l'anglais donne accès à une culture littéraire ou cinématographique plus grande. Là encore, ces constats vont dans le sens des observations d'Ehala (2015) ou de Toomet (2011) sur l'éducation et l'accès facilité à l'emploi (voir partie II, chapitre 1).

Nous noterons tout de même certains propos ayant une tonalité plus négative : ainsi nous sentons chez [R5] et [R7] une critique des estonophones qui, selon eux, ne pourraient pas se passer de l'anglais pour avoir accès à un environnement culturel plus large. Il s'agit peut-être ici de montrer qu'au contraire des estonophones, les russophones sont capables d'exister culturellement sans avoir besoin de l'anglais. Une question plus axée sur ce sujet mériterait d'être posée pour voir si une majorité de russophones partagent cette position et jugent que leur culture littéraire, musicale ou cinématographique est assez prolifique pour ne pas avoir besoin d'une culture anglophone.

Pour [R6], les estonophones attendent des autres (et plus particulièrement des russophones) qu'ils s'expriment uniquement en estonien. Nous prenons le temps de développer ce commentaire qui dénote par son côté assez négatif: il semble normal d'attendre des autres qu'ils parlent leur langue dans leur propre pays. Ce n'est pas le cas pour [R6]. Nous savons qu'elle a 39ans¹⁴ : si elle déclare ne pas avoir appris l'estonien, il semble peu probable qu'elle n'ait aucune base dans la langue puisqu'elle est née dans le pays. Son commentaire est négatif car elle est russophone et elle ne supporte pas que les estoniens attendent d'elle qu'elle parle leur langue. Pourtant, une majorité d'estonophone semble soutenir l'utilisation de l'anglais, leur langue étant assez rare. Pour autant, à la décharge de [R6], ils attendent quand même des étrangers/locaux qu'ils utilisent aussi la langue nationale. Il est vrai que la loi oblige que l'estonien soit l'unique langue parlée dans l'espace public (par exemple, dans les institutions gouvernementales, au supermarché ou dans la rue). Mais la réalité est souvent différente : on trouve par exemple beaucoup de documents publiés en trois langues différentes (estonien/anglais/russe), certaines mairies ont le droit de tenir des débats en russe tout comme les écoles primaires qui peuvent encore proposer des programmes en langue russe. Là encore, il faudrait obtenir l'avis de l'ensemble des russophones sur cette situation spécifique.

[R1] et [R8] font remarquer quant à eux en plus de mots anglophones s'insèrent dans les conversations, en Estonie. Ceci montre, encore une fois, que l'anglais est une langue internationale, comprise (même partiellement) par un large public. Nos observations

¹⁴ Voir tableaux dans l'annexe 3, page 111.

précédentes (partie II, chapitre 1) indiquant que le gouvernement ne pouvait plus lutter contre l'anglicisation de la langue sont donc confirmées par ces commentaires d'étudiants.

Nous pouvons donc conclure, à la suite de cette analyse des réponses à la question 2.10 que les étudiants russophones et estonophones sondés expriment des représentations majoritairement très positives, et tendent à valider les propos d'autres chercheurs sur le même sujet (voir partie II, chapitres 1 et 5). Malgré cela certains apprenants sont plus nuancés quant à la place prise par l'anglais en Estonie. Nous veillerons donc à vérifier si ces représentations plutôt positives ou neutres de l'anglais se retrouvent dans les jugements concernant l'utilisation de cette langue dans l'apprentissage du français.

Il advient maintenant de nous intéresser aux scores donnés par les estonophones et les russophones aux questions 2.10 à 2.14. Ces résultats nous permettront de distinguer plus précisément les représentations de chacun sur quatre points différents : l'anglais langue d'enseignement, la position actuelle de l'anglais en Estonie, le futur de l'anglais en Estonie, et l'utilisation de l'anglais lors des échanges entre russophones et estonophones. Pour valider nos observations, nous effectuerons des tests statistiques t de Student¹⁵.

3.3. Résultats généraux aux questions 2.10 à 2.14

Pour chaque question dont les réponses sont proposées dans le tableau 17 ci-dessous, les apprenants devaient exprimer leur avis à l'aide d'une échelle de valeur allant de 0 (signifiant, *aucune importance* pour la question 2.10 ; *Pas du tout d'accord* pour la question 2.12 ; *disparition de la langue* pour la question 2.13 et *non à 0%* pour la question 2.14) à 6 (signifiant, *importance majeure* pour la question 2.10 ; *totalemement d'accord* pour la question 2.12 ; *langue nationale unique* pour la question 2.13 et *oui à 100%* pour la question 2.14). Lorsque nous séparons les estonophones (n=51) des russophones (n=10) pour les quatre questions sélectionnées, nous obtenons les résultats suivants (tableau 17) :

	Image actuelle de l'anglais en Estonie (question 2.10)	L'anglais, langue de communication en Estonie (question 2.12)	Le futur de l'anglais en Estonie (question 2.13)	Opinion concernant les programmes universitaires en anglais (question 2.14)
Estonophones	4,35	2,30	3,37	3,71
Russophones	4,30	3,50	3,50	5,10

Tableau 17 : comparaisons des russophones et des estonophones quant à leurs représentations de l'anglais en Estonie

Allant dans le sens de leurs observations écrites détaillées dans la partie précédente (paragraphe 3.2), les estonophones et les russophones semblent s'accorder sur le fait que l'anglais occupe une place assez importante (les deux moyennes sont supérieures à 4/6) dans

¹⁵ Voir annexes 11 à 14, pages 115-116.

la société estonienne (question 2.10). Ils sont cependant moins certains que l'anglais puisse devenir, à terme, une langue véhiculaire dans le pays donnant, un score moyen proche de 3.5/6. Ces résultats pour la question 2.13 nous permettent de supposer que les deux populations linguistiques ne se représentent pas l'anglais comme étant indispensable à la société estonienne. Des demandes de précisions seraient nécessaires pour prendre en considération les raisons qui ont poussé les apprenants à donner une note moyenne autour de 3 (voir tableau 17).

Les réponses aux deux autres questions sont assez révélatrices : à la question 2.12, les russophones semblent plus en accord avec l'idée que l'anglais pourrait être une langue de communication entre les habitants du pays. C'est beaucoup moins le cas pour les estonophones : ces résultats semblent confirmer les observations du paragraphe précédent (et notamment le commentaire de [R6]). Nous présumons que la manière dont la question est posée vise indirectement la communication entre russophones et estonophones. Cela nous permet d'admettre que le groupe d'estonophones testé trouve l'anglais très peu utile à la communication avec les russophones (note autour de 2/6). Cependant, même s'il existe une réelle différence avec les résultats des estonophones, les russophones ne considèrent pas non plus l'anglais comme une langue de communication avec les autres communautés linguistiques du pays : nous envisageons deux raisons à ces résultats : d'un côté, les russophones ont admis qu'ils ont besoin d'apprendre l'estonien pour communiquer et vivre en Estonie. De l'autre côté, ils pourraient également souhaiter que l'anglais serve à la communication, mais observent que les estoniens refusent encore cette idée. Ces suppositions, mériteraient d'être testées lors d'une autre étude pour déterminer la position précise de chacun.

Enfin, d'après les résultats à la question 2.14, les représentations des deux groupes linguistiques concernant l'anglais langue d'enseignement sont assez différenciées. En effet, malgré quelques programmes totalement en anglais, la majorité des programmes de l'université de Tartu sont uniquement en estonien. Les russophones semblent être beaucoup plus positifs que les estonophones à l'idée de voir des programmes d'enseignement exclusivement en anglais. Comme nous l'avons expliqué auparavant, pour beaucoup d'estoniens, l'université se doit d'être la vitrine et la gardienne de la langue estonienne. Cette considération pour la langue pourrait expliquer les résultats des estonophones, avoisinant la moyenne. Au contraire, pour les russophones qui ont appris l'estonien comme langue étrangère, ils pourraient se sentir plus à l'aise d'étudier en anglais plutôt qu'en estonien (ce qui expliquerait leur note supérieure à 5/6).

Par ailleurs, pour appuyer notre comparaison des russophones et des estonophones nous avons réalisé des tests statistiques t de Student qui nous permettent d'affirmer que les différences de moyennes entre les russophones et les estonophones, pour les questions 2.12 et 2.14 sont significatives. À l'inverse, comme prévu, aucune différence significative n'est observée pour les questions 2.10 et 2.13¹⁶.

¹⁶ Voir annexes 11 à 14, pages 115-116.

En conclusion de ce tableau 17, nous pouvons dire que les représentations des estonophones et des russophones se recoupent pour les questions 2.10 et 2.13 : ils s'accordent tous les deux pour dire que l'anglais occupe un rôle important en Estonie, tout en étant plus mitigés sur son avenir en tant que langue véhiculaire dans le pays. Par contre, ils s'opposent sur le fait que l'anglais soit une langue de communication possible entre eux (les russophones étant tout de même un peu plus en accord avec cette affirmation que les estonophones) et surtout que l'anglais puisse être une langue d'enseignement à l'université (les russophones sont bien plus favorables à cette idée que les estonophones). Ces observations nous permettent de conclure qu'il existe différentes représentations de l'anglais ce qui pourrait entraîner des avis différents sur l'utilisation de cette langue dans l'apprentissage du français.

Pour poursuivre notre étude, nous avons donc sélectionné les deux questions pour lesquelles une différence significative est observée entre les deux groupes : la question 2.12, relative à l'utilisation de l'anglais comme langue de communication entre les habitants d'Estonie (estonophones + russophones), et la question 2.14, relative à l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement à l'université. Nous avons classé les apprenants à l'intérieur des deux groupes culturels, en fonction des scores qu'ils ont donnés. Nous avons enfin mesuré, pour chaque sous-groupe, la moyenne des résultats donnés aux questions 3.2 et 3.9.

3.4. Représentations et appui sur l'anglais

Pour rappel, la question 3.2 demande aux apprenants de s'exprimer sur l'utilité générale de l'anglais dans l'apprentissage du français et la question 3.9 s'intéresse à leur appui personnel sur l'anglais. Pour ces deux questions, les élèves étaient amenés à donner un score sur une échelle de 0 (*0% utile* pour la question 3.2 et *je ne m'appuie jamais sur l'anglais* pour la question 3.9) à 6 (*100% utile* pour la question 3.2 et *je m'appuie toujours sur l'anglais* pour la question 3.9). Les apprenants testés n'avaient pas la possibilité de donner plusieurs réponses mais certains étudiants n'ont parfois, donné aucune réponse, les moyennes étant, dans ce cas, calculées sans les prendre en compte. Les résultats que nous avons obtenus seront présentés ci-dessous dans les tableaux 18 et 19.

3.4.1. L'anglais comme langue de communication entre les estonophones et les russophones (question 2.12)

Les différents groupes créés en fonction de leur note à la question 2.12 nous donnent la répartition suivante :

- Pour les estonophones, nous avons : *groupe note 0* : n=6 ; *groupe note 1* : n=8 ; *groupe note 2* : n=14 ; *groupe note 3* : n=13 ; *groupe note 4* : n=6 ; *groupe note 5* : n=2 et *groupe note 6* : n=1.
- Pour les russophones nous avons : *groupe note 0* : n=1 ; *groupe note 2* : n=1 ; *groupe note 3* : n=2 ; *groupe note 4* : n=4 ; *groupe note 5* : n=1 et *groupe note 6* : n=1.

		Utilité de l'anglais (question 3.2)	Utilisation personnelle de l'anglais (question 3.9)			Utilité de l'anglais (question 3.2)	Utilisation personnelle de l'anglais (question 3.9)
Estonophones	6	5,00	2,00	Russophones	6	6,00	4,00
	5	4,50	3,00		5	4,50	3,00
	4	4,60	3,50		4	4,50	4,00
	3	4,92	4,00		3	4,00	2,50
	2	4,43	3,36		2	6,00	5,00
	1	5,13	3,50		1		
	0	4,17	3,33		0	5,00	4,00
	Moyenne	4,67	3,52		Moyenne	4,90	3,70

Tableau 18 : réponses données par les estonophones aux questions 3.2 et 3.9 en fonction de la note attribuée à la question 2.12

Dans notre exploitation du tableau 18, nous observons qu'il n'y a aucune corrélation entre un avis positif sur l'utilisation de l'anglais comme langue de communication entre les habitants d'Estonie (question 2.12) et une utilité plus reconnue de l'anglais dans l'apprentissage du français. Il en est de même pour l'utilisation personnelle de l'anglais en classe de FLE : ceux qui jugent moins l'utiliser ne sont pas forcément ceux qui voient négativement l'anglais comme une langue possible de communication en Estonie. Ces observations sont valables tant pour les estonophones que pour les russophones.

Ces résultats pourraient donc signifier que certaines représentations négatives envers l'anglais n'affectent en rien l'utilisation et la reconnaissance d'utilité de cette langue lors d'un apprentissage du français. Une prochaine étude pourrait s'intéresser aux raisons du rejet ou de l'acceptation d'une langue véhiculaire en Estonie. Il faudrait alors distinguer le groupe mentionnant une réelle hostilité envers l'anglais du groupe partageant une vision positive de la langue : nous pourrions ainsi valider ou non nos observations ci-dessus.

3.4.2. L'anglais comme langue d'enseignement à l'université (question 2.14)

Les différents groupes créés en fonction de leur note à la question 2.14 nous donnent la répartition suivante :

- Pour les estonophones, nous avons : *groupe note 1* : n=5 ; *groupe note 2* : n=7 ; *groupe note 3* : n=9 ; *groupe note 4* : n=10 ; *groupe note 5* : n=10 et *groupe note 6* : n=7. 2 estonophones n'ont pas donné de réponse ce qui nous empêche de les classer.
- Pour les russophones nous avons : *groupe note 3* : n=2 ; *groupe note 5* : n=3 et *groupe note 6* : n=5.

		Utilité de l'anglais (question 3.2)	Utilisation personnelle de l'anglais (question 3.9)			Utilité de l'anglais (question 3.2)	Utilisation personnelle de l'anglais (question 3.9)
Estonophones	6	5,57	4,14	Russophones	6	5,40	4,20
	5	4,50	3,20		5	4,33	4,33
	4	4,78	3,60		4		
	3	4,11	3,44		3	4,50	4,00
	2	5,00	3,43		2		
	1	3,80	3,20		1		
	0				0		
	Moyenne	4,64	3,50		Moyenne	4,90	3,70

Tableau 19 : réponses données par les estonophones aux questions 3.2 et 3.9 en fonction de la note attribuée à la question 2.14

En ce qui concerne le tableau 19, il semblerait que les étudiants estonophones et russophones qui ont donné la note maximale à la question concernant l'offre de programme en anglais à l'université (soit 6/6), seraient plus conscients de l'utilité de l'anglais dans un apprentissage du français (question 3.2). Ils l'utiliseraient également eux même dans leur propre cours (question 3.9). Suite à un examen statistique (test de t de Student), nous pouvons affirmer qu'il y a bien des différences significatives entre le *groupe note 6* et les autres groupes (*groupes notes 1 à 5* que nous avons regroupés en un seul groupe pour effectuer ces tests statistiques) chez les estonophones, pour les deux questions. Par contre, malgré nos observations, le test statistique t de Student divulgue que les différences de moyennes ne sont pas significatives entre le *groupe note 6* et les autres groupes (*groupes note 3 à 5* que nous avons regroupé en un seul groupe pour effectuer ces tests statistiques) chez les russophones pour les deux questions¹⁷.

Nous avançons donc l'idée que, les étudiants estonophones qui sont très favorables à la popularisation des programmes anglophones à l'université, optent également pour le recours à l'anglais en cours de FLE. Les russophones, eux répondent moins à cette observation.

Au niveau de l'emploi personnel de l'anglais dans un cours de français (question 3.9), nous faisons les mêmes observations pour la population estonophone sondée : ceux qui indiquent s'appuyer continuellement sur l'anglais dans leur apprentissage du français, ont une vision très positive des programmes anglophones de l'université. Lorsqu'ils ne donnent pas la note maximale à cette question, leur utilisation personnelle de l'anglais semble diminuer : du *groupe note 1* au *groupe note 5*, il n'y a plus de différenciation marquante dans les notes données. Pourtant, notre test statistique t de Student nous indique qu'il n'y a aucune

¹⁷ Voir annexes 15 à 18, pages 117-118.

différence significative entre les moyennes du *groupe note 6* et les moyennes des autres groupes (*groupes note 1 à groupe note 5* rassemblés)¹⁸. Ces remarques sont identiques pour les russophones, car aucune moyenne de groupe ne se démarque.

Par conséquent, dans notre groupe d'étudiants estonophones et russophones, les représentations de l'anglais langue d'enseignement n'ont aucun impact sur l'utilisation personnelle de l'anglais dans un apprentissage du français. Reste à savoir si cette considération pour l'anglais langue d'enseignement est plus acceptée par des élèves ayant un niveau assez élevé en anglais ou si le niveau de langue n'a aucun effet sur ces représentations.

N'ayant, comme pour le français, aucun résultat précis pour connaître le niveau réel des étudiants en anglais, nous avons choisi de créer trois groupes, pour tester cette hypothèse :

- *Groupe 1* : chaque membre (n=10 pour les russophones) se donne la note maximale (soit 6/6) dans toutes les compétences langagières. (expression écrite, expression orale, compréhension écrite, compréhension orale).
- *Groupe 2* : chaque membre (n=13 pour les estonophones et n=3 pour les russophones) se donne la note maximale (soit 6/6) dans au moins 2 compétences langagières.
- *Groupe 3* : les membres de ce groupe (n=28 pour les estonophones et n=7 pour les russophones) ne se donnent pas la note maximale (soit 6/6) dans au moins 3 compétences langagières.

Les résultats de cette consultation sont présentés dans le tableau 20, ci-dessous :

		Avis concernant l'utilisation les programmes anglophones à l'université (question 2.14)			Avis concernant l'utilisation les programmes anglophones à l'université (question 2.14)
Estonophones	Groupe 1	4,67	Russophones	Groupe 1	
	Groupe 2	4,08		Groupe 2	6,00
	Groupe 3	3,30		Groupe 3	4,71
	Moyenne	3,71		Moyenne	5,10

Tableau 20 : réponses données par les estonophones et les russophones à la question 2.14, en fonction de leur niveau d'anglais déclaré

Nous observons de réelles différences dans le tableau 20 : plus les étudiants déclarent avoir un niveau d'anglais élevé (ceux du *groupe 1* notamment), plus ils sont favorables à la présence de cours en anglais à l'université. Les tests statistiques t de Student (comparaison des *groupes 1* et *3*) viennent corroborer ces observations¹⁹. Ainsi, nous pouvons établir que le niveau d'anglais, peut être responsable d'une meilleure perception des programmes anglophones.

¹⁸ Voir annexes 15 à 18, pages 117-118.

¹⁹ Voir annexes 19 à 20, page 119.

Cependant, si nous reprenons les mêmes groupes (*groupe 1, groupe 2 et groupe 3*), nous nous apercevons qu'il n'y a aucune différence significative pour les questions 3.2 (utilité de l'anglais en classe de FLE) et 3.9 (utilisation personnelle de l'anglais en classe de FLE). Les résultats sont présentés dans le tableau 21 ci-dessous. L'impact du niveau d'anglais est donc spécifique à certaines représentations, notamment lorsque cela implique l'utilisation d'une langue unique (les programmes anglophones ne prévoient pas l'utilisation d'une autre langue que l'anglais) : si les étudiants ont le choix d'utiliser plusieurs langues (soit dans un échange communicatif, soit dans un apprentissage d'une langue étrangère), les représentations semblent avoir un impact moindre.

		Utilité de l'anglais (question 3.2)	Utilisation personnelle de l'anglais (question 3.9)			Utilité de l'anglais (question 3.2)	Utilisation personnelle de l'anglais (question 3.9)
Estonophones	Groupe 1	5,00	4,00	Russophones	Groupe 1		
	Groupe 2	4,69	3,69		Groupe 2	5,33	3,67
	Groupe 3	4,54	3,32		Groupe 3	4,71	3,71
	Moyenne	4,67	3,52		Moyenne	4,90	3,70

Tableau 21 : réponses données par les estonophones et les russophones aux questions 3.2 et 3.9, en fonction de leur niveau d'anglais déclaré

3.5. Conclusion

À la suite de notre étude sur les représentations négatives envers l'anglais, nous avons observé que les russophones et les estonophones testés se distinguaient sur deux représentations : la présence actuelle de l'anglais comme langue véhiculaire en Estonie et l'acceptation des programmes universitaires anglophones. Partant de ce constat nous avons fait le choix de classer chaque étudiant dans un groupe différent selon les scores qu'ils ont donnés à ces deux questions. Pour tous les groupes formés nous avons alors comparé les moyennes des résultats qu'ils avaient donné à deux questions : la question 3.2 (relative à l'utilité de l'utilisation de l'anglais en classe de FLE) et la question 3.9 (relative à l'utilisation personnelle de l'anglais en classe de FLE).

Les résultats que nous avons développés ci-dessus valident partiellement notre hypothèse de départ qui était la suivante : *nous postulons que certains apprenants, estonophones ou russophones, ayant des représentations négatives de l'anglais, rejetteraient l'appui sur l'anglais pour apprendre le français. D'autres, qui auraient des représentations plus positives de l'anglais, établiraient un lien de parenté entre les deux langues et ainsi en tireraient des bénéfices plus importants lors de leur apprentissage du français.*

Certes, les représentations négatives concernant l'instauration de programmes universitaires en anglais semblent modifier les considérations des apprenants russophones et

estonophones sur l'utilité de l'anglais en classe de FLE. Mais ces mêmes représentations négatives n'altèrent en rien l'utilisation personnelle de l'anglais dans l'apprentissage du FLE que cela soit chez les estonophones ou chez les russophones. Par ailleurs, pour l'autre représentation négative que nous avons évalué, la présence de l'anglais comme langue véhiculaire, nous n'avons observé aucune différence entre ceux qui avaient des avis plus négatifs et ceux qui avaient des plus avis plus positifs.

Ainsi, notre hypothèse est fortement remise en question. Il semblerait que ce ne soit pas les représentations négatives générales de l'anglais qui interviennent dans l'utilisation de cette langue en classe de FLE, mais bien des représentations négatives sur des sujets spécifiques, comme c'est le cas avec « l'anglais, langue d'enseignement ».

Nous avons vu, pour ce point précis, que le niveau d'anglais pouvait potentiellement jouer un rôle. Là encore, comme pour le niveau de français, des recherches plus approfondies sur le niveau réel des apprenants est nécessaire pour pouvoir compléter nos observations.

Cependant, ces premières constatations sont importantes pour notre hypothèse : le niveau d'anglais semble ne pas avoir d'impact marquant sur son utilisation en classe de FLE. Le niveau étant élevé, voire très élevé chez tous les apprenants, ces propos doivent être, tout de même, modérés puisque cela pourrait ne pas être le cas pour des élèves avec un niveau plus modeste.

Enfin, il pourrait être également nécessaire, de demander directement aux étudiants quels sont leurs propres ressentis vis-à-vis de l'anglais. Nous avons fait le choix de passer par des questions détournées pour avoir accès à certaines de leurs représentations et ainsi éviter de heurter certains apprenants. Cependant, cette peur n'était sans doute pas justifiée et nous a privé d'une source non négligeable d'information. De ce fait, nos interprétations peuvent parfois être maladroites ou incomplètes puisque des renseignements importants nous ont quelques fois manqué.

Chapitre IV. Ressemblances entre l'anglais et le français

Si nous revenons à notre question générale de recherche (question de recherche 1 : *comment la maîtrise de l'anglais par les estonophones et les russophones peut-elle faciliter leur apprentissage du français comme langue étrangère ?*), il semble nécessaire, pour essayer d'y répondre, d'explorer deux paramètres :

- Les représentations à l'égard des similitudes entre l'anglais et le français.
- L'impact du niveau d'anglais sur son utilisation comme langue d'appui dans l'apprentissage du FLE.

Ces deux paramètres seront débattus dans la suite de ce chapitre, afin de valider ou non notre hypothèse qui statuait qu'avoir des connaissances en anglais faciliterait l'apprentissage du français.

4.1. Avis des apprenants russophones et estonophones

Les similitudes entre le français et l'anglais sont attestées depuis très longtemps (voir partie II, chapitre 3. On citera, parmi les auteurs récents : Singelton et O'Loare, 2006 ; Robert, 2009 ; Gilles, 2017 ; Gauvin et Thibeault, 2019). Nous avons donc souhaité savoir si les apprenants russophones et estonophones partageaient les mêmes conclusions que ces auteurs sur les ressemblances entre les deux langues : la question 3.5 permettait aux étudiants de donner leur avis sur le degré de ressemblance entre les deux langues (à l'aide d'une échelle allant de 0 à 6). De plus, les étudiants pouvaient, avec la question 3.6, déterminer les domaines de la langue dans lesquels les similitudes se faisaient le plus ressentir (plusieurs réponses étaient possibles). Les résultats sont donnés dans les tableaux 22 et 23 ci-dessous :

	Niveau de la classe	Similitudes entre l'anglais et le français (question 3.5)
Estonophones	A0	3,17
	A1	2,90
	A2	3,44
	B1	3,17
	Moyenne	3,19
Russophones	A0	1,00
	A1	3,60
	A2	3,33
	B1	4,00
	Moyenne	3,30

Tableau 22 : jugement des estonophones et des russophones concernant le degré de similitudes entre l'anglais et le français

		vocabulaire	vocabulaire / grammaire	vocabulaire / écrit	vocabulaire / phonétique	grammaire / écrit	écrit	gram maire	rien
Estonophones	A0	2	2	0	0	0	0	0	2
	A1	16	2	3	0	0	0	1	1
	A2	9	1	2	0	2	1	0	0
	B1+	5	0	0	0	0	0	0	1
	total	32	5	5	0	2	1	1	4
Russophones	A0	1	0	0	0	0	0	0	0
	A1	3	1	0	1	0	0	0	0
	A2	2	1	0	0	0	0	0	0
	B1	1	0	0	0	0	0	0	0
	total	7	2	0	1	0	0	0	0

Tableau 23 : représentations des similitudes entre le français et l'anglais exprimées par les russophones et les estonophones

Comme nous le voyons dans le tableau 22, il semblerait, tant chez les russophones que chez les estonophones, qu'il n'y a aucune relation directe entre le niveau de la classe des apprenants (de A0 à B1), et la reconnaissance de similitudes entre l'anglais et le français (question 3.5). Notons que le résultat obtenu pour la classe A0 russophone n'est pas vraiment interprétable puisqu'il ne concerne qu'un seul étudiant. Par ailleurs, la question 3.6 (tableau 23) montre que les étudiants jugent, pour une grande majorité d'entre eux, (près de 85% d'estonophones et 90% de russophones si l'on inclut tous les étudiants qui ont cité, au minimum, le vocabulaire) que les ressemblances entre l'anglais et le français se retrouvent au niveau lexical. Par ailleurs certains apprenants mentionnent également des ressemblances au niveau de la grammaire (17.5% d'estonophones et 20% de russophones) et au niveau de la phonétique (10% de russophones). De plus, 15.68% d'estonophones jugent que les similitudes sont plus visibles lorsqu'ils voient le mot écrit, que lorsqu'ils entendent le mot. Enfin, 4 estonophones ont indiqué qu'ils ne voyaient aucune ressemblance entre les deux langues. Ces résultats rejoignent les observations de Lelièvre et Forlot (2014 : 166) qui indiquaient que les locuteurs de langues romanes auraient peu de difficultés à faire des rapprochements entre les langues romanes et l'anglais : « du fait de sa structure et de son lexique fortement romanisés, l'anglais paraît immédiatement familier à de nombreux locuteurs ».

On peut donc considérer que les étudiants qui utiliseront l'anglais lors de leur apprentissage du français, s'appuieront plus spécifiquement sur les ressemblances lexicales entre les deux langues. Les résultats à la question 3.7 viennent supporter cette affirmation puisque près de 77% des estonophones et 90% des russophones ayant répondu à la question (soit 30/39 estonophones et 9/10 russophones), indiquent faire des rapprochements avec l'anglais lorsqu'ils ont une méconnaissance du lexique français ou lorsque les mots semblent identiques (d'après leurs représentations) dans les deux langues.

Ces réponses nous laissent supposer que plus les étudiants russophones et estonophones testés ont des connaissances en anglais (notamment lexicales), plus ils pourraient s'appuyer sur leurs connaissances, ce qui viendrait confirmer notre hypothèse générale.

4.2. Les représentations concernant des similitudes entre l'anglais et le français dépendantes du niveau en anglais des apprenants ?

Pour affiner ces premières appréciations, nous avons décidé de comparer les réponses à la question 3.5 (le degré de ressemblance entre l'anglais et le français, les apprenants ne pouvant donner qu'une seule réponse sur une échelle de 1 (aucune ressemblance) à 6 (maximum de ressemblance entre les deux langues)), avec le niveau officiel d'anglais des apprenants estonophones et russophones (allant de « aucun niveau officiel » à « niveau C2 »). Les résultats sont donnés dans les tableaux 24a et 24b ci-dessous et, pour une meilleure visibilité, sont présentés sous la forme de pourcentage.

		Niveau officiel d'anglais				
		B1	B2	C1	C2	Aucun
Estonophones		0%	0%	0%	0%	100%
	1	10%	60%	10%	20%	0%
	2	0%	30%	45%	15%	10%
	3	0%	21,43%	35,71%	42,86%	0%
	4	0%	25%	0%	75%	0%

Tableau 24a : jugement des estonophones concernant les similitudes entre l'anglais et le français, en fonction de leur niveau officiel d'anglais

		Niveau officiel d'anglais				
		B1	B2	C1	C2	Aucun
Russophones	1	0%	0%	100%	0%	0%
	2	0%	50%	50%	0%	0%
	3	0%	0%	100%	0%	0%
	4	20%	40%	0%	20%	20%
	5	0%	100%	0%	0%	0%
	Similitudes entre l'anglais et le français (question 3.5)					

Tableau 24b : jugement des russophones concernant les similitudes entre l'anglais et le français, en fonction de leur niveau officiel d'anglais

Dans le tableau 24a, nous nous sommes focalisés sur les groupes composés d'un grand nombre de personnes, les résultats étant plus significatifs pour en tirer des conclusions : nous avons donc choisi le groupe *Note 2* (n=10), *Note 3* (n=20) et *Note 4* (n=14) (à signaler que le groupe *Note 1* et le groupe *Note 5* ne sont composés respectivement que de 1 et 4 individus). Pour ces 3 groupes d'estonophones, il semblerait que plus ils ont un niveau officiel d'anglais élevé, plus ils voient des similitudes entre l'anglais et le français. Chez les russophones (tableau 23b), le faible nombre d'individus dans chaque groupe ne permet pas de tirer des observations précises, même s'il semblerait qu'il n'y ait aucune corrélation entre leur niveau et les similitudes qu'ils observent.

Les résultats des russophones n'étant pas concluants, nous mettons en doute la valeur significative de la corrélation observée pour les estonophones. De ce fait, nous nous demandons si la question posée n'était pas trop vague. Peut-être aurions-nous dû présenter chaque domaine de la linguistique à l'apprenant (et plus précisément le lexique, la morphosyntaxe et la phonétique) et lui demander de juger les ressemblances entre les deux langues dans ces domaines précis.

Nous avons pourtant voulu développer ce point en classant chaque apprenant dans un groupe différent en fonction de sa réponse donnée à la question 3.5. Nous avons donc, pour rappel :

- Russophones : un groupe *note 1* (n=1), un groupe *note 2* (n=2), un groupe *note 3* (n=1), un groupe *note 4* (n=5) et un groupe *note 5* (n=2).
- Estonophones : un groupe *note 1* (n=1), un groupe *note 2* (n=10), un groupe *note 3* (n=20), un groupe *note 4* (n=14) et un groupe *note 5* (n=4). 2 étudiants n'ont donné aucune réponse.

Nous avons comparé ces groupes entre eux en fonction des réponses aux questions 1.9 (« es-tu favorable à l'utilisation d'une autre langue par le professeur lorsque tu apprends le

français »), 3.2 (jugement de l'utilité de l'anglais dans l'apprentissage du français) et 3.9 (« comment juges-tu ton appui sur l'anglais pour apprendre le français ? »). Les résultats sont donnés dans le tableau 25 ci-dessous :

		Favorable à l'utilisation d'une autre langue en classe de FLE (question 1.9)	Utilité de l'anglais dans l'apprentissage du français (question 3.2)	Utilisation personnelle de l'anglais dans l'apprentissage du français (question 3.9)			Favorable à l'utilisation d'une autre langue en classe de FLE (question 1.9)	Utilité de l'anglais dans l'apprentissage du français (question 3.2)	Utilisation personnelle de l'anglais dans l'apprentissage du français (question 3.9)
Estonophones	1	6,00	4,00	2,00	Russophones	1	6,00	5,00	4,00
	2	4,50	4,50	3,20		2	6,00	5,00	4,00
	3	4,30	4,84	3,40		3	6,00	4,00	1,00
	4	3,54	4,50	4,07		4	4,60	5,00	4,00
	5	6,00	5,25	4,50		5	2,00	5,00	4,00
	6								

Tableau 25 : comparaison des questions 1.9, 3.2 et 3.9 en fonctions des représentations concernant les similitudes entre l'anglais et le français (provenant de la question 3.5)

La question 1.9 ne semble pas présenter de différences significatives entre les deux groupes. Par contre, pour les questions 3.2 et 3.9, nous observons des différences entre les divers groupes d'estonophones : plus les étudiants estonophones reconnaissent des similitudes entre l'anglais et le français, plus ils semblent considérer que l'anglais peut être utilisé en classe de FLE (question 3.2) et plus ils indiquent l'utiliser eux-mêmes durant leur apprentissage (question 3.9). Pour les russophones, les résultats présentés dans le tableau 25 ne permettent pas de déduire des interprétations significatives et cohérentes.

Considérant les conclusions ci-dessus, nous avons réalisé un test statistique t de Student pour déterminer si ces différences étaient réellement significatives. Ce test nous apprend qu'il n'y a aucune différence significative entre les *groupes estonophones 2, 3, 4 et 5* pour les questions 3.2 et 3.9 (nous présenterons, uniquement en annexe, la comparaison entre les deux groupes ayant les moyennes les plus élevées²⁰). Pour les russophones, nous n'avons pas procédé à un test statistique, les résultats étant contradictoires.

Les résultats de ces tests statistiques t de Student, nous mène à une conclusion : les représentations concernant les similitudes entre l'anglais et le français, interviennent peu sur le choix d'utiliser la langue anglaise en classe de FLE. Certains résultats semblaient pourtant significatifs à première vue, notamment chez les estonophones, mais le test statistique a déterminé qu'il n'y avait pas de différences marquantes. Le niveau d'anglais semble tout de

²⁰ Voir annexes 21 et 22, page 120.

même intervenir (voir tableaux 24a et 24b) mais cela nécessiterait un développement plus poussé (notamment en connaissant le niveau réel d'anglais de tous les apprenants) pour pouvoir conclure sur l'effet produit. Nous noterons pour finir, qu'une majorité d'étudiants (38/51 estonophones et 7/10 russophones) semblent accepter les similitudes entre les deux langues (si l'on considère les notes supérieures ou égales à 3/6 à la question 3.5), ce qui nous conforte dans l'idée que des cours utilisant l'anglais comme langue d'appui sont possibles si l'enseignant est capable de gérer les interférences qui apparaîtront.

Alors que les apprenants qui observent de plus grandes correspondances entre l'anglais et le français ne se réfèrent pas davantage sur l'anglais dans leurs apprentissages du FLE, il convient de se demander si, au contraire, l'utilisation de l'anglais ne dépendrait pas du niveau des apprenants dans cette langue.

4.3. L'utilisation de l'anglais comme langue d'appui en fonction de ses compétences linguistiques anglophones

De la même façon que pour le niveau de français, nous n'avons pas effectué de test de langue anglaise. Nous allons donc devoir nous appuyer sur deux critères différents :

- Les diplômes officiels de langue anglaise qu'ils ont obtenus : nous pouvons utiliser cette donnée puisque sur l'ensemble de nos apprenants, ils ne sont que 2 estonophones et 1 russophone à déclarer n'avoir aucun diplôme officiel. Dans le détail, nous avons : diplôme de *niveau B1* : 1 estonophone et 1 russophone ; diplôme de *niveau B2* : 17 estonophones et 4 russophones ; diplôme de *niveau C1* : 17 estonophones et 3 russophones ; et diplôme de *niveau C2* : 14 estonophones et 1 russophone.
- Leur jugement personnel sur leur niveau en anglais : en fonction de leurs réponses sur les quatre compétences langagières (compréhension écrite, expression écrite, compréhension orale et expression orale ; ces données provenant de la question 2.5) nous avons créé trois groupes : le premier groupe (*groupe 1*) contient les apprenants qui se donnent une note égale à 6 (sur une échelle de 6), dans toutes les compétences langagières (estonophone (n=10) et nous n'avons pas de russophones). Le second groupe (*groupe 2*) rassemble les apprenants qui ne se donnent pas la note de 6/6 dans au moins deux des compétences langagières (n=13 pour les estonophones et n=3 pour les russophones). Enfin, le troisième groupe (*groupe 3*) réunit tous les apprenants qui considèrent que 3 ou 4 de leurs compétences langagières ne sont pas à un niveau maximal, soit 6/6 (n=28 pour les estonophones et n=7 pour les russophones).

Les questions dont nous nous sommes servis pour mesurer la volonté des apprenants de s'appuyer sur l'anglais comme langue d'appui, sont les suivantes :

- « quel jugement portez- vous sur l'utilisation générale de l'anglais dans l'apprentissage du français ? » (question 3.2).
- « quel jugement portez- vous sur votre appui personnel sur l'anglais pour apprendre le français ? » (question 3.9).

Nous présenterons ci-dessous nos différents résultats sous la forme de tableaux (tableaux 26, et 27).

4.3.1. Leur appui sur l'anglais, en fonction de leurs diplômes de langues

Pour rappel, les questions présentées ci-dessus offraient aux étudiants la possibilité de donner un score sur une échelle de réponse allant de 0 à 6, la réponse « 6 » signifiant une utilité ou une approbation maximale à l'utilisation de l'anglais dans les cours de français. Une seule réponse était possible pour chaque apprenant. Les résultats fournis ci-dessous (tableaux 26a et 26b) exposent les réponses moyennes pour chaque question, en fonction du diplôme obtenu par les apprenants :

	Diplômes	Utilité de l'anglais dans l'apprentissage du français (<i>question 3.2</i>)	Utilisation personnelle de l'anglais dans l'apprentissage du français (<i>question 3.9</i>)
Estonophones	Aucun	5,50	5,00
	B1	4,00	4,00
	B2	4,69	3,24
	C1	4,71	3,53
	C2	4,50	3,71

Tableau 26a : réponses aux questions 3.2 et 3.9 en fonction des diplômes officiels de langue anglaise obtenus par les apprenants estonophones

	Diplômes	Utilité de l'anglais dans l'apprentissage du français (<i>question 3.2</i>)	Utilisation personnelle de l'anglais dans l'apprentissage du français (<i>question 3.9</i>)
Russophones	Aucun	6,00	3,00
	B1	4,00	4,00
	B2	5,00	4,25
	C1	5,00	3,00
	C2	4,00	4,00

Tableau 26b : réponses aux questions 3.2 et 3.9 en fonction des diplômes officiels de langue anglaise obtenus par les apprenants russophones

Dans un premier temps, nous avons choisi de nous intéresser aux seuls groupes d'estonophones qui comptaient un grand nombre d'apprenants (tableau 26a), ce qui limite notre analyse aux seuls possesseurs d'un diplôme de B2 (n=17), C1 (n=17) et C2 (n=14). Pour les russophones (tableau 26b), les groupes étant tous de faible importance, nous les avons tous considérés dans notre analyse. Nous observons que pour la question 3.2 (utilité de l'anglais en classe de FLE) le diplôme ne semble pas avoir d'impact sur une plus grande utilisation de l'anglais comme langue d'appui, tant chez les russophones que chez les estonophones. Les mêmes observations sont faites pour la question 3.9 (utilisation personnelle de l'anglais comme langue d'appui) puisque, même si de légères différences sont notées chez les estonophones, les tests statistiques t de Student effectués viennent valider le fait qu'il n'existe aucune différence significative entre les trois groupes d'estonophones (B2, C1 et C2). Nous présenterons en annexe les tableaux statistiques utilisés, uniquement pour la comparaison entre les groupes C2 et B2 estonophones²¹.

Cette première série de résultats nous permet de mettre en doute l'hypothèse qui voudrait qu'un niveau d'anglais élevé favoriserait l'utilisation de l'anglais comme langue d'appui dans un cours de FLE. Une deuxième comparaison, avec d'autres données est nécessaire pour pouvoir totalement valider ce raisonnement.

4.3.2. Leur appui sur l'anglais en fonction de leur propre jugement concernant leur niveau

Pour rappel, nous avons trois groupes différents : les apprenants qui indiquent avoir au moins 6/6 à chaque compétence langagière (*groupe 1*), ceux ayant 6/6 à deux compétences langagières (*groupe 2*) et ceux ayant 6/6 pour moins de 2 compétences langagières (*groupe 3*). Les résultats sont donnés dans les tableaux 27a et 27b ci-dessous :

	Groupes	Utilité de l'anglais dans l'apprentissage du français (<i>question 3.2</i>)	Utilisation personnelle de l'anglais dans l'apprentissage du français (<i>question 3.9</i>)
Estonophones	<i>Groupe 3</i>	4,54	3,32
	<i>Groupe 2</i>	4,69	3,69
	<i>Groupe 1</i>	4,50	4,00

Tableau 27a : réponses aux questions 3.2 et 3.9 des apprenants estonophones en fonction de leur jugement sur leur niveau en anglais

²¹ Voir annexe 23, page 121.

	Groupes	Utilité de l'anglais dans l'apprentissage du français (<i>question 3.2</i>)	Utilisation personnelle de l'anglais dans l'apprentissage du français (<i>question 3.9</i>)
Russophones	<i>Groupe 3</i>	4,71	3,71
	<i>Groupe 2</i>	5,33	3,67
	<i>Groupe 1</i>		

Tableau 27b : réponses aux questions 3.2 et 3.9 des apprenants russophones en fonction de leur jugement sur leur niveau en anglais

Les résultats des estonophones (tableau 27a) et des russophones (tableau 27b) nous confortent dans l'idée que le niveau d'anglais intervient peu lorsque l'apprenant décide de l'utiliser comme langue d'appui dans son apprentissage du français. En effet, pour la question 3.2, les estonophones et les russophones qui jugent avoir des compétences supérieures en anglais, ne semblent pas voir une utilité plus grande à l'anglais. Pour la question 3.9 nous remarquons une légère différence entre les trois groupes estonophones, mais d'après nos tests statistiques t de Student, cette différence n'est pas marquante (l'on présentera uniquement la comparaison entre le *groupe 1* et le *groupe 3* estonophone²²). Nous pouvons donc en déduire que russophones et estonophones n'utilisent pas plus l'anglais dans les cours de français, quand bien même ils jugeraient que leurs compétences langagières anglaises sont élevées.

À la lumière de ces résultats, nous convenons que le niveau d'anglais ne jouerait aucun rôle dans la décision d'un apprenant de s'appuyer cette langue lors de son apprentissage du français. Cependant, aucun des apprenants n'est débutant en anglais. Ils ont tous un niveau différent mais le niveau minimal est tout de même élevé au sein des deux groupes. Nous faisons donc la même remarque que pour le niveau de français : il serait intéressant de comparer des primo-débutants en anglais avec des apprenants plus avancés, pour voir si cette indifférenciation se retrouve. Pour cela, d'autres études sur de plus grands échantillons sont également nécessaires.

4.4. Conclusion

Nous avons avancé, dans notre hypothèse générale de recherche, que des connaissances supérieures en anglais favoriseraient l'apprentissage du français.

Nous nous sommes attardés, dans l'ensemble du chapitre, à montrer que le niveau d'anglais des apprenants (estonophones et russophones) n'avait aucun impact sur :

- L'utilité supposée de l'anglais en classe de FLE.
- L'utilisation, par les apprenants, de l'anglais comme langue d'appui en cours de FLE.

²² Voir annexe 24, page 121.

Les mêmes remarques sont valables pour les représentations concernant les similitudes entre le français et l'anglais.

Dès lors que l'anglais n'apporte aucun bénéfice aux apprenants qui ont un niveau élevé en anglais (et qu'ils ne l'utilisent également pas plus que des apprenants de niveau intermédiaire), il nous apparaît compromis de valider notre hypothèse.

Cependant, comme nous l'avions déjà fait remarqué dans le paragraphe 4.3 de ce chapitre, il serait bon d'avoir aussi un groupe débutant en anglais (A1 ou A2), car la grande majorité des étudiants de notre étude (soit 56/61 étudiants) déclarent avoir au minimum le niveau B2. Ce niveau est déjà considéré comme élevé. Notre étude a donc tenté de distinguer des apprenants ayant déjà acquis le niveau seuil, B1 : les effets positifs d'une maîtrise de l'anglais pourrait donc ne pas se faire ressentir numériquement puisqu'il n'y a aucune possibilité de comparaison avec des résultats venant d'un groupe débutant. Nous émettons donc la possibilité que notre hypothèse aurait pu être validée si nous avions comparé des groupes ayant des niveaux d'anglais réellement différents. De prochaines études devraient pouvoir rendre compte de ces constatations.

PARTIE V - DISCUSSION-BILAN

L'étude que nous venons de présenter nous a amené à faire une comparaison entre deux groupes culturels distincts (des étudiants estonophones et russophones de l'université de Tartu) sur la question de l'apprentissage du français avec l'aide de l'anglais comme langue d'appui. À l'issue de ce travail, nous avons pu rejeter ou accepter, même partiellement, certaines de nos hypothèses :

- Notre hypothèse générale de recherche stipulait qu'une bonne maîtrise de l'anglais favorisait l'apprentissage du français. Nous avons rejeté cette hypothèse puisque, tant pour les estonophones que pour les russophones, le niveau d'anglais et les représentations concernant les similitudes entre l'anglais et le français, n'ont pas eu l'impact escompté : nous n'observons aucune différence significative pour la question 3.2 (utilité de l'anglais dans la classe de FLE) et pour la question 3.9 (utilisation personnelle de l'anglais dans son apprentissage du français). D'autres études sont à poursuivre, en intégrant notamment des apprenants débutants en anglais (à comparer avec des apprenants plus avancés).
- Notre hypothèse 3 partait du principe que les primo-apprenants exprimeraient plus d'envie à utiliser l'anglais comme langue d'appui : au regard des seules moyennes obtenues aux questions 1.9 (favorable ou non à l'utilisation d'une autre langue dans la classe de français), 3.2 (utilité de l'anglais dans la classe de français), 3.3 (favorable à ce que l'enseignant utilise l'anglais en classe de FLE) et 3.9 (utilisation personnelle de l'anglais dans son apprentissage du français) (voir tableau 14 page 56), ils semblent plus fréquemment s'appuyer sur l'anglais dans leur apprentissage du français que les autres apprenants plus expérimentés. Mais d'après nos tests statistiques, ils ne se démarquent pas tant que ça des autres dans leurs souhaits que l'enseignant utilise l'anglais dans sa classe. De ce fait, nous ne pouvons pas affirmer que plus le niveau en français est élevé moins l'anglais impactera l'apprentissage de la langue. Cette question de recherche devra donc faire l'objet d'une étude plus conséquente (tests de niveaux, apprenants sélectionnés différemment, nombre plus important de questionnaires) afin d'obtenir des résultats plus significatifs.
- Notre hypothèse 4 postulait que les apprenants ayant des représentations négatives de l'anglais reconnaîtraient un appui moindre sur l'anglais dans leur apprentissage du français. Nous avons établi que certaines représentations semblaient faire consensus : beaucoup d'apprenants estonophones ou russophones voient en l'anglais une langue d'avenir et une langue nécessaire pour communiquer internationalement. L'anglais occupe, à leurs yeux, une place importante dans le pays (notamment dans l'espace public, les divertissements, les sciences), mais paradoxalement, peu d'étudiants interrogés le voient devenir une langue indispensable et dominante dans le futur. D'autres représentations montrent un clivage plus important entre les deux communautés linguistiques : c'est le cas pour l'anglais comme langue d'enseignement à l'université ou pour l'anglais utilisé comme langue de communication entre les deux groupes culturels (dans le cas où un russophone ne pourrait pas échanger en estonien ou en russe avec un estonophone). Ces différences entre les russophones et les estonophones ont été attestées par des tests statistiques. Pourtant si l'on regroupe tous

les étudiants (russophones et estonophones) qui ont émis des avis négatifs pour les deux représentations précédemment citées (ceux qui, ne voient pas en l'anglais une future langue véhiculaire et ceux qui sont contre les programmes anglophones à l'université) seuls les étudiants qui considèrent négativement les programmes anglophones jugent l'anglais moins utile en classe de FLE. Nous ne pouvons donc pas totalement confirmer notre hypothèse. Des questions laissant les étudiants exprimer eux-mêmes les représentations qu'ils ont de l'anglais seront nécessaires pour une prochaine étude plus détaillée.

Nous reviendrons, dans la suite de notre bilan, sur chaque hypothèse présentée lors de l'introduction à notre problématique et nous aborderons les contraintes que nous avons rencontrées, les améliorations possibles, et les adaptations didactiques que nous pouvons mettre en place.

I. Bilan sur la question de recherche n°3

Dans un premier temps nous avons émis comme hypothèse (question de recherche 3, page 34) la possibilité que les étudiants débutants en français aient une volonté plus grande d'utiliser l'anglais comme langue d'appui dans leur apprentissage du français. Au regard de nos résultats et des tests statistiques t de Student, nous n'avons pas pu valider cette hypothèse.

La principale difficulté que nous avons rencontrée est que nous n'avons pas de données précises concernant le niveau réel des étudiants en français, même si le questionnaire nous a tout de même permis de connaître les éventuels diplômes de français obtenus par certains d'entre eux. En outre, nous connaissions également le niveau de la classe à laquelle chaque étudiant appartenait. Mais ces deux informations ne se sont pas avérées assez déterminantes puisque :

- Tous les étudiants n'avaient pas eu la chance/la volonté de passer un examen de langue TCF, DELF ou DALF.
- Lors de l'inscription au cours, aucun test de niveau de français n'était proposé : les apprenants avaient donc la possibilité de choisir n'importe quelle classe (qui n'était donc pas forcément en corrélation avec leur niveau réel de langue).
- Enfin, nous avons vu que selon Grosjean (2008), l'insécurité linguistique est souvent présente lorsque les étudiants doivent juger eux-mêmes leur niveau de langue. Dans notre contexte, les étudiants ont, en plus, peu l'habitude d'utiliser le français dans leur vie de tous les jours (pour rappel, les étudiants ont donné à la question 1.6 (relative à l'utilisation du français dans la vie de tous les jours) le score moyen de 1.47/6 pour les estonophones et 1.60/6 pour les russophones).

Dès lors, l'élaboration, pour notre première étude comparative, de différents groupes d'études en fonction du niveau de la classe à laquelle les étudiants étaient rattachés (qui suivaient les niveaux communs de référence du CECRL ; voir partie IV, chapitre 2) n'était pas forcément la forme la plus adéquate. En effet, nous avons observé dans nos résultats un

intérêt plus grand des primo-débutants de français pour s'appuyer sur l'anglais durant leur apprentissage (ils étaient très favorables à ce que l'enseignant utilise l'anglais dans son cours). Mais pour les autres groupes, il n'y avait pas de différences significatives. Pour remédier à ce problème, nous aurions pu, dès la rentrée semestrielle de Janvier, interroger un plus grand nombre de primo-apprenants A0 n'ayant aucune connaissance en français. Par la suite, une comparaison avec des étudiants non-débutants (A1 à B2 mélangés) aurait pu être effectuée. Les effectifs de chaque groupe auraient été similaires ce qui pouvait donner lieu à une interprétation plus révélatrice.

De même, comme notre deuxième étude comparative sur les niveaux jugés des élèves ne prenait pas assez en compte l'insécurité linguistique des apprenants, la mise en place d'un test de langue (avant la distribution de notre questionnaire) aurait pu s'avérer nécessaire. Grâce à ces résultats, nous aurions eu accès au niveau réel des étudiants. Nous aurions pu également déterminer si les apprenants faisaient preuve d'une grande insécurité linguistique en comparant les résultats du test avec leurs propres jugements. Nous nous devons de signaler que lors du dépouillement des résultats, nous avons régulièrement été surpris par l'auto-jugement assez négatif du niveau de français des étudiants. En revanche, la plupart jugent leurs niveaux d'anglais assez élevés. Nous avons développé dans nos résultats que l'apprentissage de l'anglais résultait d'une obligation scolaire alors que l'apprentissage du français était plutôt un choix personnel. C'est pourquoi une étude axée sur les contextes d'apprentissages est à envisager : pourquoi les étudiants (russophones et estonophones) sont-ils plus confiants en anglais qu'en français ? Les avantages résultant d'une maîtrise de l'anglais sont-ils différents de ceux résultant d'une maîtrise du français ?

Néanmoins, même si nous ne pouvons pas valider notre hypothèse, nous pouvons tout de même en tirer quelques perspectives d'évolutions didactiques. Comme nos premières observations chiffrées (tableau 14) montraient une attitude plus favorable des primo-apprenants envers l'anglais comme langue d'appui, nous considérons que cette pratique doit être élargie. Nous rejoignons donc en partie Castellotti (2001) qui encourageait l'utilisation de la langue première des apprenants dans les classes de FLE. Même si l'anglais n'est pas la L1 des apprenants, cette langue leur est assez familière (à la question 2.7 relative à l'utilisation de l'anglais dans la vie courante, les estonophones et les russophones donnent respectivement la note moyenne de 5.14/6 et de 4.60/6) et leur niveau est très élevé (voir la question 2.4, relative aux diplômes officiels et la question 2.5 relative aux jugements personnels concernant leur niveau en anglais). C'est donc des caractéristiques langagières que l'enseignant de FLE doit exploiter, notamment avec les classes débutantes. Ces conclusions rejoignent totalement nos observations personnelles car la demande d'utiliser l'anglais était forte dans les classes débutantes. Il est à noter tout de même que l'enseignant doit bien sûr obtenir l'aval des apprenants et des institutions pour mettre en place cette approche didactique.

II. Bilan sur la question de recherche n°4

La question des représentations à l'égard de l'anglais était au cœur de l'une de nos questions de recherche (question de recherche 4, page 34). Nous cherchions à savoir si des représentations positives ou négatives pouvaient avoir un impact sur l'utilisation de l'anglais comme langue d'appui.

Nos résultats nous ont permis de valider partiellement notre hypothèse : malgré l'impossibilité de conclure sur le rôle de toutes les représentations à l'égard de l'anglais dans l'apprentissage du français, nous avons observé que certaines représentations spécifiques avaient plus d'impact que d'autres dans l'acceptation de l'anglais comme langue d'appui possible durant l'apprentissage du français.

C'est notamment le cas pour les représentations de l'anglais comme langue d'enseignement à l'université (question 2.14). Les étudiants qui y sont favorables ont tendance à utiliser d'avantage l'anglais dans leurs cours de français que ceux qui ne sont pas d'accord avec cette possibilité. La diversité des réponses à cette question 2.14 illustre parfaitement que l'implantation de l'anglais dans le contexte universitaire est une question sensible. L'analyse des politiques linguistiques de plusieurs universités estoniennes par Soler, Björkman et Kuteeva (2017) montre bien que ces universités doivent osciller entre la promotion de l'anglais, langue internationale, et la sauvegarde de l'estonien voulue par une grande partie de la société estonienne.

Cependant, comme nous l'avons expliqué dans notre partie résultats (partie IV, chapitre 3), nous n'avons pas directement demandé aux apprenants ce qu'ils pensaient de l'anglais. Nous avons choisi de viser des représentations spécifiques, au lieu d'une représentation globale de l'anglais. Certes, comme notre sujet concerne l'utilisation de l'anglais comme langue d'appui dans un cours de français, certaines représentations que nous avons sélectionnées (diffusion de l'anglais en Estonie, développement de l'anglais comme langue d'enseignement universitaire, possibilité de voir l'anglais devenir une future langue véhiculaire dans le pays) devaient être abordées. Mais nous pensons également que nous avons fait une erreur puisque l'ajout d'une question évoquant directement l'ensemble des représentations à l'égard de l'anglais aurait permis de clarifier nos résultats : certains étudiants auraient refusé de répondre, mais leur silence aurait pu également être interprété comme une incertitude, ce qui nous aurait fourni un troisième point de comparaison (nous aurions donc eu 3 groupes à comparer : le groupe des « représentation favorables », le groupe des « représentations défavorables » et le groupe des « incertains »).

Dans l'éventualité où nous n'aurions pas eu recours à cette question plus ouverte, une autre question aurait pu être envisagée. Une partie des résultats que nous avons présentés concernaient la possibilité de voir l'anglais devenir une langue véhiculaire en Estonie. Nous avons choisi d'utiliser quatre questions permettant à l'étudiant de juger la situation actuelle et de se projeter dans le futur (questions 2.10, 2.11, 2.12 et 2.13). Au lieu de demander aux étudiants d'indiquer « à quelle(s) occasion(s) l'anglais est-il présent dans la société

estonienne ? » (question 2.11) nous aurions pu leur demander dans quels domaines acceptent-ils de voir l'anglais s'immiscer et dans quels domaines ne l'acceptent-ils pas. Cette question aurait eu plus de sens et aurait permis d'élargir les types de représentations possibles envers l'anglais. Pour les questions 2.12 (portant sur la possibilité que l'anglais soit une langue utilisée par les habitants d'Estonie pour communiquer entre eux), 2.13 (portant sur le futur de l'anglais en Estonie) et 2.14 (portant sur l'anglais langue d'enseignement à l'université) nous aurions dû laisser l'opportunité aux apprenants de développer leurs idées. Comme nous ne l'avons pas fait, nos interprétations restent trop souvent hypothétiques.

Enfin, l'étude aurait dû inclure quelques entretiens individuels avec des apprenants sélectionnés quant à la pertinence et la diversité de leurs réponses. Ces témoignages sont à privilégier pour obtenir des réponses franches et précises pour déterminer avec plus de rigueur les représentations à l'égard de l'anglais. Néanmoins, nous n'effectuons qu'un mémoire de master et nous n'avons pas eu le temps de mettre en place toutes ces méthodes de recherche.

Même si nous n'avons que partiellement validé notre hypothèse, les conclusions concernant les représentations de l'anglais langue d'enseignement (question 2.14) nous sont assez profitables dans l'optique d'améliorer nos méthodes d'enseignement : en effet, si nous faisons le choix d'utiliser l'anglais comme langue d'appui dans nos cours de FLE, nous devons bien le préciser en amont aux apprenants. Ces derniers doivent également avoir la possibilité de donner leur avis. Il convient pour l'enseignant de prendre en compte le retour des étudiants, mais aussi de connaître, le plus possible, les rapports qu'entretiennent avec la langue anglaise, les groupes culturels auxquels il s'adresse (dans l'éventualité où, comme nous, l'enseignant se retrouve à enseigner dans un pays étranger). L'apport d'un enseignement avec l'anglais comme langue d'appui (et plus globalement, de toute autre langue, comme langue d'appui) passe aussi par une acceptation sociale et culturelle.

III. Bilan sur la question générale de recherche n°1

Au contraire des deux questions de recherche précédentes, nous n'avons obtenu aucun résultats, même partiels, qui permettraient de valider notre hypothèse de recherche n°1 : nous l'avons donc rejeté, puisque nos conclusions indiquent que le niveau d'anglais et les représentations concernant les similitudes entre l'anglais et le français n'ont aucun effets sur les étudiants russophones et estonophones.

De plus, nous pouvons émettre les mêmes critiques que pour les niveaux de français (voir le bilan de la question de recherche n°3): nous n'avons pas fait passer de tests de langue anglaise aux apprenants. Cela ne nous a donc pas permis d'établir les niveaux réels de chaque apprenant en anglais. Ce point, pour une future étude, doit être corrigé.

Une petite critique est aussi à émettre pour la question 3.6 : nous avons regroupé, au sein des réponses proposées, les différents domaines de la langue (lexique/grammaire/phonétique) avec deux composantes du langage : l'oral et l'écrit. Ces propositions auraient dû être différenciées dans deux questions distinctes. Au lieu de ça, cela a

peut-être créé une confusion chez les apprenants, ce qui aurait pu rendre incorrecte notre interprétation.

Des zones d'ombres doivent également être explorées. Nous l'avons dit, des tests avec des apprenants estonophones et russophones débutants en anglais pourraient être effectués en sélectionnant plusieurs groupes avec différents profils linguistiques. Nous dressons ci-dessous une liste non exhaustive de ces profils :

- Des apprenants débutants (A0, A1) en anglais et en français.
- Des apprenants débutants en anglais (A0, A1) mais ayant déjà des bases en français (A2+ minimum).
- Des apprenants intermédiaires en anglais (aux alentours du niveau A2), commençant à apprendre le français.

Ces études pourraient clarifier la réponse à notre hypothèse puisque nous pensons que celle-ci a été injustement rejetée, car nous n'avons, dans notre étude, que des étudiants avec des niveaux d'anglais avancés.

D'un point de vue didactique, nous pouvons juste relever que, au vu des résultats, nous ne devons pas nous priver d'utiliser l'anglais en classe, même si nous avons à faire à des étudiants qui ont une maîtrise légèrement moins bonne de l'anglais. Il serait tout de même souhaitable d'aider les étudiants à reconnaître les similitudes entre l'anglais et le français, pour qu'ils puissent en tirer un maximum d'avantages.

IV. Bilan sur la question de recherche n°2

Lorsque nous avons établi notre problématique à la suite de notre étude théorique, nous avons déterminé quatre questions de recherche (voir page 34).

Cependant lors de la présentation de nos résultats, nous avons fait le choix de ne traiter que trois questions sur les quatre :

- Notre question générale de recherche n°1 concernant l'apprentissage du français possiblement facilité par une bonne maîtrise de l'anglais.
- La question de recherche n°3 concernant les différences possibles entre les débutants en français et les plus avancés.
- La question de recherche n°4 concernant les représentations négatives de l'anglais.

Ceci s'explique car ces questions s'intéressaient à des situations que nous avons rencontrées dès le début de notre enseignement en Estonie :

- Nos premières classes à l'université étaient des classes de primo-débutants qui insistaient pour que nous utilisions l'anglais comme langue d'appui. Par la suite, nous avons eu des classes avec des niveaux plus élevés qui ne demandaient pas (voir

rejetaient) l'appui sur l'anglais. Ces considérations étaient nouvelles et c'est donc par curiosité que nous avons choisi de développer cette hypothèse en premier.

- Quant au choix de traiter l'hypothèse visant les représentations négatives, il était aussi guidé par un intérêt sociétal. Lors de notre arrivée en Estonie, le rapport à l'anglais était un sujet récurrent. Nous avons rencontré, à l'université, beaucoup de personnes ouvertement anglophobes et de nombreux individus se déclarant anglophiles. Ces discours opposés ont été une source de motivation, lorsqu'il s'est agi de choisir, parmi tous les résultats, lesquels seraient développés en premier.
- Plusieurs russophones avec qui nous avons échangé lors de nos premiers cours nous avaient précisé qu'ils ne souhaitaient pas utiliser l'anglais dans la classe, car ils n'avaient pas beaucoup de connaissances dans cette langue. Notre question générale de recherche est issue de ces commentaires.

Une autre hypothèse n'a malheureusement pas été traitée : c'est l'hypothèse concernant des attitudes différentes en fonction des cultures (question de recherche n°2, voir page 34). C'est d'abord un manque de temps qui nous a empêché de le faire puisque ce n'est malheureusement qu'un mémoire de master. Ensuite, nous nous sommes aperçu que les données obtenues étaient insuffisantes pour nous permettre de rejeter ou de confirmer nos hypothèses.

Cette question des représentations culturelles est importante dès lors que l'on s'intéresse à la didactique des langues. Dans nos résultats, nous avons régulièrement séparé les estonophones et les russophones. Nous avons même établi de réelles distinctions culturelles notamment sur la question de l'enseignement en anglais à l'université. Pourtant l'ensemble des questions à notre disposition ne nous permettait pas d'avoir assez de résultats probants pour répondre à notre question de recherche. Des questions plus précises auraient été nécessaires, comme par exemple le choix d'un film au cinéma (les films sont souvent présentés soit en anglais sous-titré estonien soit en russe), les langues utilisées pour communiquer entre groupes culturels (quelles langues les estonophones ou les russophones préfèrent-ils utiliser lorsqu'ils communiquent avec un interlocuteur d'une autre culture qu'eux : estonien ? russe ? anglais ?), ou la lecture des sites d'informations (en anglais, en russe, en estonien). Certaines de ces questions nous ont paru intéressantes après la lecture tardive de l'article de Kūün (2008) qui s'est intéressée aux attitudes des jeunes russophones envers leurs homologues estonophones.

Là encore, des entretiens individuels auraient pu être menés pour échanger avec certains apprenants, le but étant d'approfondir la question et d'apporter des éclaircissements sur de nombreuses (et souvent conflictuelles) différences culturelles entre estonophones et russophones. Nous avons souvent remarqué que les réponses courtes données par les étudiants (notamment pour la question 2.10 ; voir partie IV, chapitre 3) laissaient place à trop d'interprétations de notre part. Si nous prenons l'exemple de [E41], son commentaire à la question 2.10 (« il est possible de gérer sans l'anglais ») ne nous éclaire pas vraiment sur sa position idéologique vis-à-vis de l'anglais. Indique-t-il qu'il n'a jamais besoin de l'anglais et qu'il en rejette son utilisation ? Ou alors, précise-t-il qu'il n'est pas hostile à l'anglais mais

que ce n'est pas forcément nécessaire pour lui ? Dans ces situations, les entretiens engagent les étudiants dans un échange plus profond, ce qui rendrait notre analyse plus proche de leurs pensées réelles. Ainsi, malgré l'observation de certaines distinctions culturelles, nous n'avons pas pu traiter en détail l'hypothèse concernant une différenciation des représentations selon la culture (question de recherche n°2).

V. Bilan général

Nous avons proposé 36 questions aux apprenants et nous en avons utilisé que 21 dans notre étude. Nous voyons ici l'un des points faibles de notre approche méthodologique : le questionnaire permet d'avoir accès à un grand nombre d'informations, mais certaines d'entre elles s'avèrent trop superficielles. Lorsque les réponses données par les étudiants ne sont pas assez approfondies, certaines questions perdent de leur intérêt et nous les avons laissées de côté.

De plus de nombreuses questions auraient nécessité une amélioration, comme nous en avons discuté ci-dessus, pour correspondre plus rigoureusement à nos questions de recherche. D'autres procédés méthodologiques auraient pu être mis en place comme un test de niveau de langue française ou des entretiens individuels pour parler des différences culturelles ou des représentations à l'égard de l'anglais. Cependant, même si des pistes d'améliorations méthodologiques existent, même si des tests et des entretiens individuels auraient pu être ajoutés, nous maintenons que le choix du questionnaire était le plus approprié à notre cadre et à notre étude et nous sommes globalement satisfait de son efficacité.

Pour finir, il est pertinent de noter que notre mémoire n'est que le début d'un travail plus approfondi sur l'utilisation d'une langue d'appui dans un cours de français. Il s'inscrit dans les recommandations du CECRL (2001), qui ouvrait la voix au plurilinguisme en classe de langue. Le contexte de l'étude a facilité nos recherches puisque l'université de Tartu avait déjà commencé à mettre en place des « cours de français en base anglaise ». La présence de deux groupes culturels très distincts, mais partageant une histoire contemporaine commune a également aiguisé notre désir d'en découvrir davantage. Certes notre travail aurait pu être plus poussé avec une méthodologie plus variée et des questions mieux posées mais nous avons su apporter quelques connaissances nouvelles et participer à notre niveau au développement de conceptions didactiques innovantes. L'Estonie, par la richesse de son histoire linguistique et culturelle, mérite que l'on s'y attarde d'avantage.

BIBLIOGRAPHIE

A

Abodunrin, O. T. (2019). L'anglais et le yoruba comme langues passerelles pour la didactique du FLE au Nigéria. *Cahiers AFLS*, 22(1), 62-91.

Andersen, R. (1983). Transfer to Somewhere. Dans S. Gass & L. Selinker (dir.), *Language Transfer in Language Learning*, (p. 177-201). Rowley (Mass.): The Newbury House Publishers, Inc.

Antsu, G. (2001). La dynamique de l'intégration européenne et la langue. *Synergies - Pays riverains de la Baltique*, 1, 28-30. Repéré à : <https://gerflint.fr/synergies-pays-riverains-de-la-baltique>

B

Bailly, S., Boulton, A., Chateau, A., Duda, R., & Tyne, H. (2009). L'anglais langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère. Dans G. Forlot (dir.), *L'anglais et le Plurilinguisme : Pour une Didactique des Contacts et des Passerelles Linguistiques* (p. 35-57). Paris, France: L'Harmattan.

Balsiger, C. (2009). Enseigner le français aujourd'hui. Une didactique plurielle, intégrative et ouverte à la pluralité. *Babylonia, revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 4, 61-66.

Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24(1), 1-26. Repéré à : <http://journals.openedition.org/aile/1698>.

Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition : The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459-484. doi : <https://doi.org/10.1177/0267658307080557>

Bardel, C., & Lindqvist, C. (2007) The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence : A study of a multilingual learner of Italian L3. Dans M. Chini, P. Desideri, M. E. Favilla & G. Pallotti (dir.), *Atti del VI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Napoli, 9-10 febbraio 2006*. Perugia : Guerra Editore. Repéré à : http://www.isd.su.se/polopoly_fs/1.121086.1359045099!/menu/standard/file/Bardel%20Lindqvist%202007.pdf

Bardyn, C.(2016). *L'anglais en cours de FLE: étude de cas du contexte norvégien* (Mémoire de Master). Université d'Angers.

Benrabah, M. (2009). *Devenir langue dominante mondiale : Un défi pour l'arabe*. Genève : librairie Droz.

Bielenia-Grajewska, M. (2009). Linguistic borrowing in the English language of economics. *Journal in English Lexicology*, 3, 107-136. doi : <https://doi.org/10.4000/lexis.643>

Borodankova, O. (2001). Enquête sur l'image de la langue française en Estonie. *Synergies - Pays riverains de la Baltique*, 1, 31-38. Repéré à : <https://gerflint.fr/synergies-pays-riverains-de-la-baltique>

Brown, A., & Gullberg, M. (2013). L1–L2 convergence in clausal packaging in Japanese and English. *Bilingualism : Language and Cognition*, 16(3), 477-494. doi : <https://doi.org/10.1017/S1366728912000491>

C

Cabrelli Amaro, J. (2017). Testing the Phonological Permeability Hypothesis : L3 phonological effects on L1 versus L2 systems. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 698-717. doi : [10.1177/1367006916637287](https://doi.org/10.1177/1367006916637287)

Calvé, P. (1993). Pour enseigner le français... en français. *Canadian Modern Language Review*, 50(1), 15-29. doi : <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.15>

Candelier, M. (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.

Carayol, M. (2014). Figures de l'Estonie chez deux auteurs finlandais. *Études finno-ougriennes*, 46. doi : <https://doi.org/10.4000/efo.3569>

Castagne, É. (2008). Les langues anglaise et française : Amies ou ennemies ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 149(1), 31. doi : <https://doi.org/10.3917/ela.149.0031>

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.

Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition : Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters.

Chalvin, A. (2008). La fête du chant, ou l'évolution d'un rite d'union nationale. *Le Courrier des pays de l'Est*, 1067(3), 118-123. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-le-courrier-des-pays-de-l-est-2008-3-page-118.htm>.

Clairborne, R. (1990). *The life and times of the English language : the history of our marvellous native tongue*. Londres : Bloomsbury Publishing PLC.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg, France : Council of Europe Publishing. Repéré à : <https://rm.coe.int/168069d29c>

Coste, D. (2001). Postface. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations* (p. 191-202). Rouen : Collection Dyalang.

Cuet, C. (2011). Enseigner le français en Chine, méthodologies nouvelles, perspectives. *Synergies Chine*, 6, 95-103. Repéré à : <https://www.gerflint.fr/Base/Chine6/cuet.pdf>

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: ASDIFLE - CLE International.

D

Dautancourt, V. (2016). *La ville de Tallinn : les ambitions et les enjeux géopolitiques d'une "petite" capitale européenne* (Thèse de doctorat). Université Paris VIII, Saint Denis. Repéré à : <http://theses.fr/fr/2016PA080004>

De Angelis, G. (2005). Multilingualism and Non-native Lexical Transfer : An Identification Problem. *International Journal of Multilingualism*, 2(1), 1-25. doi : 10.1080/17501220508668374

De Oliveira Graça, R., & Viviani, Z. (2001). Didactique intégrée des langues et traitement de la grammaire. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 121(1), 79-87. doi : 10.3917/ela.121.0079.

De Singly, F. (2016). *Le Questionnaire (4^{ème} édition)*. Malakoff : Armand Colin.

Dewaele, J-M. (1998). Lexical Inventions : French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), 471-490. doi : 10.1093/applin/19.4.471

E

Education First. (2015). *EF English Proficiency Index (5^{ème} éd)*. Lucerne, Switzerland : EF.

Education First. (2019). *EF English Proficiency Index (9^{ème} éd)*. Lucerne, Switzerland : EF.

Eesti Instituut. (2015). *La langue estonienne*. Tallinn : Urmas Sutrop.

Ehala, M., & Niglas, K. (2006). Language Attitudes of Estonian Secondary School Students. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(3), 209-227. doi : 10.1207/s15327701jlie0503_2

Ehala, M. (2015). Façonner l'écologie des langues dans le domaine de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70, 85-95. doi : 10.4000/ries.4502

Erelt, M. (2007). Estonian. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 88(3), 693-714. doi : <https://doi.org/10.3406/rbph.2010.7800>

Estève, J. (2017). *Influence translinguistique dans l'apprentissage en français en Malaisie* (Thèse de Doctorat). Université Paris Sorbonne Cité, Paris. Repéré à : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01906127/document>

F

Falk, Y., & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax : Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27(1), 59-82. doi : 10.1177/0267658310386647

Flynn, S., Foley, C., & Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition : Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *The International Journal of Multilingualism*, 1, 3-16. doi : <https://doi.org/10.1080/14790710408668175>

Fonzari, L. (1999). English in the Estonian multicultural society. *WorldEnglishes*, 18(1), 39-48. doi : <https://doi.org/10.4324/9780429500725>

G

Galligani, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. *Linx*, 49, 141-159. doi : 10.4000/linx.562

García, O., & Baetens Beardsmore, H. (2009). *Bilingual education in the 21st century : A global perspective*. Malden, MA and Oxford, UK : Wiley-Blackwell Pub.

Gauvin, I., & Thibeault, J. (2016). Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scolagram* n°2.

Germain, C., & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic*, 7(1), 55-69. doi : 10.4000/alsic.2280

Gilles, F. (2017). *Valorisation des analogies lexicales entre l'anglais et les langues romanes: étude prospective pour un dispositif plurilingue d'apprentissage du FLE dans le domaine de la santé* (Thèse de doctorat). Université Grenoble Alpes, Grenoble.

Green, S. B. (1997). Language of Lullabies : The Russification and De-Russification of the Baltic States the Baltic States. *Michigan Journal of International Law*, 19(1), 1-49. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1261425>

Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, 19, 13-42.

Grosjean, F. (2004). Le bilinguisme et le biculturalisme : quelques notions de base. Dans C. Billard, M. Touzin & P. Gillet (dir.), *Troubles spécifiques des apprentissages : l'état des connaissances*. Paris : Signes Editions.

Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford : Oxford University Press.

Grosjean, F. (2012). Bilingualism : A short introduction. Dans F. Grosjean & P. Li (dir.). *The psycholinguistics of bilingualism* (p. 5–25). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons. Repéré à : <https://www.wiley.com/en-us/The+Psycholinguistics+of+Bilingualism-p-9781444332797>

H

Hall, C., Newbrand, D., Ecke, P., Sperr, U., Marchand, V., & Hayes, L. (2009). Learners' Implicit Assumptions About Syntactic Frames in New L3 Words : The Role of Cognates, Typological Proximity, and L2 Status. *Language learning*, 59(1), 153-202. doi : <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00503.x>

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (dir.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*, (p. 21-41). Clevedon : Multilingual Matters.

Hammarberg, B. (2006). Activation de L1 ET L2 lors de la production orale en L3. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24, 45-74. Repéré à : <http://journals.openedition.org/aile/1641>.

Hidden, M-O. (2008). *Variabilité culturelle des genres et didactique de la production écrite : Analyse longitudinale de textes narratifs et argumentatifs rédigés par des apprenants de français langue étrangère* (Thèse de Doctorat). Université Sorbonne Nouvelle, Paris. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01845844>

Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333–340. doi : <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1985.tb01811.x>

I

Imsil, N. (2017). Actes du troisième Colloque International de l'ATPF « Enseigner le français : s'engager et innover ». Dans K. Phinainitasatra, T. Boontharm, P. Thipkong, S. Dejamonchai, F. Carral & J-P, Babu (dir.) *Langues étrangères et littéracie pour les étudiants thaïlandais : Quelles représentations? Quels discours sur leurs pratiques?* (p. 103-114). Bangkok, Thaïlande : ATPF.

Ingrand, P. (2018). Le test t de Student. *Journal D'imagerie Diagnostique et Interventionnelle*, 1(2), 81-83. doi : 10.1016/j.jidi.2018.02.001

Institute of Baltic Studies. (2017). *Language proficiency and language-related attitudes*. Tallinn : Estonian Ministry of Culture. Repéré à : <https://www.kul.ee/en/integration-monitoring-estonian-society-2017>

Izzo, G., Cenni, I., & De Smet, J. (2017). Third language acquisition and its consequences for foreign language didactics : the case of Italian in Flanders. Dans S. Lindenburg & D. Smakman (dir.), *Van Schools tot Scriptie III : een colloquium over universitair taalvaardigheidsonderwijs* (p. 61–72). Présenté à la Van Schools tot Scriptie III - Een colloquium over universitair taalvaardigheidsonderwijs. Repéré à : <https://biblio.ugent.be/publication/8545615>

J

Järve, P. (2005). Re-independent Estonia. Dans Smooha, S and Järve, P. (éds.), *The fate of ethnic democracy in post-communist Europe* (pp. 61-79). Budapest, Hongrie: Local Government and Public Service Reform Initiative. Repéré à : https://hip.lisboa.ucp.pt/edocs/cde/2006_4818.pdf

Jordens, P. (1979). Contrastivité et transfert. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 33, 94-101.

K

Kellerman, E. (1983). Now You See It, Now You Don't. Dans S. Gass & L. Selinker (dir.), *Language Transfer in Language Learning* (p. 112-134). Rowley, MA : Newbury House.

Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press.

Kibbermann, K. (2019). Languages in Higher Education in Estonia and Latvia : Language Practices and Attitudes. *Multilingualism in the Baltic States*, 1, 407-442. doi : https://doi.org/10.1057/978-1-137-56914-1_13

Kiseleva, T. (2017). *Quelques contrastes pertinents pour l'acquisition du Français Langue Seconde par les locuteurs du russe*. Repéré à : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01510459>

Klaas-Lang, B., & Metslang, H. (2015). Language policy and sustainability of Estonian in higher education. Dans C. Robustelli & G. Stickel (dir.), *Language Use in University Teaching and Research* (p. 161-177). Francfort : Peter Lang Verlag.

Klaas-Lang, B., & Praakli, K. (2015). Why do I need Estonian? The importance of official language competence in the eyes of Russian teenager. *Eesti Rakenduslingvistika Aastaraamat*, 11, 111-126. doi : <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa11.07>

Klein, H.G., & Stegmann, T. (2000). *EuroComRom- Die sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort lessen könne*. Aix-la-Chapelle, Allemagne : Shaker Verlag. Repéré à :

http://www.shaker.de/Online-Gesamtkatalog-Download/2019.11.12-11.06.58-193.40.13.172-rad5F1D2.tmp/3-8265-6947-4_DOK.PDF

Korts, K. (2009). Inter-Ethnic Attitudes and Contacts Between Ethnic Groups in Estonia. *Journal of Baltic Studies*, 40(1), 121-137. doi : <https://doi.org/10.1080/01629770902722286>

Kruusvall, J. (2015) : Keelteoskus ja keelte praktiline kasutamine. Dans R. Vetik (dir.), *Eesti ühiskonna lõimumismonitooring 2015* [Suivi de l'intégration dans la société estonienne 2015] (p. 72-86). Tallinn : Ministère de la culture.

Kuun, E. (2008). The ethnic and linguistic identity of Russian-speaking young people in Estonia. *Trames*, 12(2), 183-203.

L

Lafontaine, D. (1986). *Le parti pris des mots : normes et attitudes linguistiques*. Bruxelles : P. Mardaga.

Laitin, D. (1996). Language Planning in the Former Soviet Union : the Case of Estonia. *International Journal of the Sociology of Language*, 118(1), 43-61. doi : <https://doi.org/10.1515/ijsl.1996.118.43>

Lelièvre, F., & Forlot, G. (2014). Éducation et plurilinguisme : quel rôle pour l'anglais ? *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 5(1), 161-171. doi : 10.3917/cisl.1401.0161.

Lepsoo, T. (2018). Lecture et études littéraires dans un monde globalisé : l'exemple de l'Estonie contemporaine. Dans F. Godeau & S. Hombert-Mougin, (dir.), *Vivre comme on lit* (p. 315-326). Tours : Presses Universitaires François-Rabelais.

Liiv, S., & Laasi, B. (2006). Attitudes Towards the Influence of the English Language on Estonian. *Journal of Baltic Studies*, 37(4), 482-487. doi : <https://doi.org/10.1080/01629770608629625>

Liiv, S. (2011). Eeesti keelest riigikeelena. *Keel ja Kirjandus*, 11, 869-870.

Lindqvist, C. (2006). *L'influence translinguistique dans l'interlangue française : Étude de la production orale d'apprenants plurilingues* (Thèse de Doctorat). Université de Stockholm, Stockholm. Repéré à : <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:189803/FULLTEXT01.pdf>

Lindqvist, C. (2009). The use of the L1 and the L2 in French L3 : Examining cross-linguistic lexemes in multilingual learners' oral production. *International Journal of Multilingualism*, 6(3), 281-297. doi : <https://doi.org/10.1080/14790710902812022>

Llama, L., Cardoso, W., & Collins, L. (2010). The influence of language distance and language status on the acquisition of L3 phonology. *International Journal of Multilingualism*, 7(1), 39-57. doi : 10.1080/14790710902972255

Lüdi, G. (1987). Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme. Dans G. Lüdi (dir.), *Devenir bilingue - parler bilingue* (p. 1-21). Tübingen : Niemeyer.

Lujić, R. (2018). Quelle(s) langue(s) médiatrice(s) choisir en classe de langue étrangère ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(3), 1-12. doi : 10.4000/rdlc.3764

M

Matthey, M., & Véronique, D. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21. Repéré à : <http://journals.openedition.org/aile/4549>

Michel, R., Ollivier-Gay, L., Spiegel, A., & Boutin, J-P. (2002). Les tests statistiques : intérêt, principe et interprétations. *Med Trop*, 62(5), 561-563. Repéré à : https://www.researchgate.net/profile/Remy_Michel/publication/265228222_LES_TESTS_STATISTIQUES_INTERET_PRINCIPE_ET_INTERPRETATIONS/links/54ae971b0cf2b48e8ed44f20.pdf

Minaudier, J-P. (2007). *Histoire de l'Estonie et de la nation estonienne*. Paris, France : L'Harmattan.

Ministry of Education and Research (2010). *Language Education Policy Profile : Estonia*. Strasbourg : division des politiques linguistiques. Repéré à : <https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-estonia/16807b3c38>

Ministry of Education and Research (2014). National Curricula 2014 - Appendix 2 : Foreign Languages. Tartu : Ministry of Education and Research. Repéré à : https://www.hm.ee/sites/default/files/est_basic_school_nat_cur_2014_appendix_2_final.pdf

Ministry of Education and Research (2019). *Summary of the Ministry of Education and Research's annual report for 2018*. Tartu : Ministry of Education and Research. Repéré à : <https://www.hm.ee/et/tegevused/uuringud-ja-statistika-0>

Ministry of Education and Research (2019). *Important activities in the 2019/2020 academic year*. Tartu : Ministry of Education and Research. Repéré à : https://www.hm.ee/sites/default/files/htm_aruane_2018_en.pdf

Monville-Burston, M. (2013). Complexité et transfert dans l'acquisition du français langue étrangère : le cas des apprenants chypriotes du FLE. *Travaux de linguistique*, 66(1), 97-134. doi : 10.3917/tl.066.0097.

Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. Dans D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (p.7-22). Paris : Didier-Crédif.

O

OCDE (2016). *School education in Estonia*. Paris : OECD Publishing. doi : <https://doi.org/10.1787/9789264251731-5-en>

Odlin, T. (1989). *Language Transfer : Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

Onishi, H. (2016). The effects of L2 experience on L3 perception. *International Journal of Multilingualism*, 13(4), 459-475. doi : <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1217604>

Ortega, L. (2019). SLA and the Study of Equitable Multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103(1), 23-38. doi : <https://doi.org/10.1111/modl.12525>

P

Pochat, L. (2001). La politique du français en Estonie, aspects linguistiques et culturels. *Synergies - Pays riverains de la Baltique*, 1, 144-153. Repéré à : <https://gerflint.fr/synergies-pays-riverains-de-la-baltique>

Porquier, R., & Frauenfelder, U. H. (1980). Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir. *Le français dans le monde*, 154, 29-36. Repéré à : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:85463>

Preux, P. M., Druet-Cabanac, M., Dalmay, F., & Vergnenègre, A. (2003). Qu'est-ce qu'un test paramétrique ? *Revue des Maladies Respiratoires*, 20(6).

Q

Quentel, G. (2012). *Parenté du français et de l'anglais et autres sources de leurs étonnantes ressemblances. Une approche linguistique*. Repéré à : <https://kn0l.wordpress.com/parente-du-francais-et-de-langlais-et-autres-sources-de-leurs-etonnantes-ressemblances-une-approche-linguistique/>.

R

Rannut, M. (2008). Estonianization Efforts Post-Independence. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(3-4), 423-439. doi : 10.1080/13670050802148780

Rast, R. (2010). The use of prior linguistic knowledge in the early stages of L3 acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2/3), 159-183. Doi : 10.1515/iral.2010.008

Reissner, C. (2008). L'eurocompréhension – le pont entre les langues et cultures de l'Europe. Dans F. Capucho, A. Alves Martins, C. Degache & M. Tost (dir.), *Diálogos em Intercompreensão, édition revue et augmentée sur cédérom* (p. 1-8). Universidade Católica Editora : Lisbonne.

Robert, J. (2008). L'anglais comme langue proche du français ? *Études de linguistique appliquée*, 149(1), 9-20. doi : doi:10.3917/ela.149.0009.

Robert, J-M. (2009). De l'anglais vers le français par l'intercompréhension. Dans G. Forlot (dir.), *Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques* (p. 199-210). Paris : L'Harmattan.

Robert, J-M. (2013). Intercompréhension entre l'anglais et les langues romanes. *Passages de Paris* 8, 107-117.

Robert, J-M. (2016). L'anglais, langue de transfert pour la compréhension écrite du français écrit par des étudiants allemands. *Synergies Pays germanophones*, 9, 107-116. Repéré à : <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones9/robert.pdf>

Rothman, J., & Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26(2), 189-218. doi : <https://doi.org/10.1177/0267658309349410>

Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy : The typological primacy model. *Second Language Research*, 27, 107-127. doi : <https://doi.org/10.1177/0267658310386439>

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-Crédif.

S

Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9(2), 67-92.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.

Sharwood-Smith, M. (1983). Cross-linguistic Aspects of Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 4(3), 192-199. doi : <https://doi.org/10.1093/applin/4.3.192>

Simonin, J., & Wharton, S. (2019). *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts*. Lyon : ENS Editions.

Singleton, D., & Ó Laoire, M. (2006). Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24, 101-117. Repéré à : <http://journals.openedition.org/aile/1672>

Soler-Carbonell, J. (2014). Emerging ELF as an intercultural resource : language attitudes and ideologies. *Journal of English as a Lingua Franca*, 3(2), 243-268. doi : 10.1515/jelf-2014-0016

Soler-Carbonell, J., & Karaoglu, H. (2015). English as an academic lingua franca in Estonia: students' attitudes and ideologies. *Attitudes towards English in Europe : English in Europe, 1*, 213–238. doi : 10.1515/9781614515517-011

Soler, J., Björkman, B., & Kuteeva, M. (2017). University language policies in Estonia and Sweden: exploring the interplay between English and national languages in higher education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 39*(1), 29-43. doi : 10.1080/01434632.2017.1307844

Soler-Carbonell, J., & Vihman, V. A. (2018). Language ideology and language planning in Estonian higher education: Nationalising and globalising discourses. *Current Issues in Language Planning, 19*(1), 22-41. doi : <https://doi.org/10.1080/14664208.2017.1281039>

Soll, M., Salvet, S., & Masso, A. (2015). Changes in language policy in Estonia : Self-descriptions of Russian-speaking students. *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences, 19*(69), 221-247. doi : 10.3176/tr.2015.3.02

Sörös, A. (2006). *Le hongrois dans la typologie des langues*. Limoges : Lambert-Lucas. doi : 978-2-915806-29-8

Špinova, L., & Meinart, K. (2001). Le rôle de l'ANPFE (Association Nationale des Professeurs de français d'Estonie) dans l'enseignement du français en Estonie. *Synergies - Pays riverains de la Baltique, 1*, 108-111. Repéré à : <https://gerflint.fr/synergies-pays-riverains-de-la-baltique>

Stadt, R., Hulk, A., & Sleeman, P. (2016). The Influence of L2 English and Immersion education on L3 French in the Netherlands. *Linguistics in the Netherlands, 1*, 1-19. doi : 10.22599/jesla.42

Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning : the uses of the first language. *Language Teaching Research, 4*(3), 251-274. doi : 10.1177/136216880000400304

T

Teurtrie, D. (2004). La langue russe : Un enjeu dans les relations entre la Russie et son étranger proche. *Le Courrier des pays de l'Est, 1043*(3), 67-75. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-le-courrier-des-pays-de-l-est-2004-3-page-67.htm>.

Thomas, D. (1995). L'enquête sociologique comme outil de recherche pour l'enseignant d'une langue étrangère. *ASp, 1*, 473-486. doi : 10.4000/asp.3987

Tocheva, D. (2004). Êtes-vous Russe ou Estonien ? Ethnicité et transformation sociale dans l'Estonie contemporaine. *Revue d'études comparatives Est-Ouest, 35*(3), 67-98. doi : <https://doi.org/10.3406/receo.2004.1663>

Toomet, O. (2011). Learn English, Not the Local Language! Ethnic Russians in the Baltic States. *American Economic Review*, 101(3), 526-31. doi : 10.1257/aer.101.3.526

Toulouze, E., & Tamm, M. (2001). L'enseignement du français à l'Université de Tartu après l'indépendance de l'Estonie. *Contrastes et dialogues : actes du colloque franco-estonien : Tartu, 10-11 Octobre 1997*, 11-39. Repéré à : <https://hal-inalco.archives-ouvertes.fr/hal-01287068>

Trévisiol, P. (2006). Influence Translinguistique et alternance codique en français. *Revue québécoise de linguistique*, 18(1), 13-56. Repéré à : <http://journals.openedition.org/aile/1625>

Trévisiol-Okamura, P., & Marquilló Larruy, M. (2017). Plurilinguisme et influence translinguistique en français L3 : quelles implications pour l'enseignement et la formation ? *Français dans le monde. Recherches et applications*, 61(1), 122-135. Repéré à : <http://hal.in2p3.fr/DILTEC/hal-01448568v1>

Turnbull, M. (2006). Employons *le français* en français de base! *La Revue canadienne des langues vivantes*, 62(4), 611-629. doi : <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.62.4.611>

Turnbull, M., Cormier, M., & Bourque, J. (2011). The First Language in Science Class : A Quasi-Experimental Study in Late French Immersion. *The Modern Language Journal*, 95(1), 182-188. doi : <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01275.x>

V

Van Wijk, N. (1929). Sur l'origine des aspects du verbe slave. *Revue des études slaves*, 9(3-4), 237-252. doi : <https://doi.org/10.3406/slave.1929.7444>

Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma*, 28, 5-16. doi : <https://doi.org/10.4000/trema.246>

Verschik, A. (2005). The language situation in Estonia. *Journal of Baltic Studies*, 36(3), 283-316. doi : <https://doi.org/10.1080/01629770500000111>

Verschik, A., & Kask, H. (2019). English-Estonian code-copying : Comparing blogs and vlogs. *Applied Linguistics Review*. doi : <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0028>

Vetik, R., Kallas, K., Kruusvall, J., Saar, E., Helemäe, J., Leppik, C., Kirss, L., Seppel, K., Kivisitik, K., & Ubakivi-Hadachi, P. (2015). *Estonian Society Monitoring 2015*. Tallinn, Estonia : Kultuuriministeerium [Ministry of Culture]. Repéré à : https://www.kul.ee/sites/kulminn/files/kokkuvoteim_2015_en.pdf

W

Walter, H. (1994). *L'aventure des langues en occident. Leur origine, leur histoire, leur géographie*. Paris : Robert Lafont.

Walter, H. (2001). *Honni soit qui Mal y Pense : l'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*. Paris : Robert Laffont.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact, finding and problems*. New York : Linguistic Circle of New York.

Westergaard, M., Mitrofanova, N., Mykhaylyk, R., & Rodina, Y. (2017). Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language : The Linguistic Proximity Model. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 666-682. doi : <https://doi.org/10.1177/1367006916648859>

Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production : Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333. doi : 10.1093/applin/19.3.295

Wrembel, M. (2010). L2-accented speech in L3 production. *International Journal of Multilingualism*, 7(1), 75-90. doi : 10.1080/14790710902972263

Y

Yuen, K. (1974). The two-sample trimmed t for unequal population variances. *Biometrika*, 61(1), 165-170. doi : <https://doi.org/10.1093/biomet/61.1.165>

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : résultats aux questionnaires par les estonophones pour la partie « français »	109
Annexe 2 : résultats aux questionnaires par les estonophones pour la partie « anglais » et « anglais-français ».....	110
Annexe 3 : résultats aux questionnaires par les russophones pour la partie « français »	111
Annexe 4 : résultats aux questionnaires par les russophones pour la partie « anglais » et « anglais-français ».....	111
Annexe 5 : test statistique t de Welsh pour comparer les moyennes des résultats de la question 3.3 obtenues par les groupes A0 et A1	112
Annexe 6 : test statistique t de Student pour comparer les moyennes des résultats de la question 1.9 obtenues par les groupes A0 et A1	112
Annexe 7 : test statistique t de Student pour comparer les moyennes des résultats de la question 1.9 obtenues par les groupes 1 et 2	113
Annexe 8 : test statistique t de Student pour comparer les moyennes des résultats de la question 3.2 obtenues par les groupes 1 et 2	113
Annexe 9 : test statistique t de Student pour comparer les moyennes des résultats de la question 3.3 obtenues par les groupes 1 et 2	114
Annexe 10 : test statistique t de Student pour comparer les moyennes des résultats de la question 3.9 obtenues par les groupes 1 et 2	114
Annexe 11 : test statistique t de Welsh pour comparer les moyennes des résultats de la question 2.10 obtenues par les estonophones et les russophones.....	115
Annexe 12 : test statistique t de Student pour comparer les moyennes des résultats de la question 2.12 obtenues par les estonophones et les russophones.....	115
Annexe 13 : test statistique t de Student pour comparer les moyennes des résultats de la question 2.13 obtenues par les estonophones et les russophones.....	116
Annexe 14 : test statistique t de Welsh pour comparer les moyennes des résultats de la question 2.14 obtenues par les estonophones et les russophones.....	116
Annexe 15 : test statistique t de Student d'après les résultats obtenus pour la question 3.2 en fonction de deux groupes : le groupe ayant donné la note de 6 à la question 2.14 et les groupes (rassemblé en un seul) ayant donné les notes de 1 à 5 à la question 2.14	117
Annexe 16 : test statistique t de Welsh d'après les résultats obtenus pour la question 3.9 en fonction de deux groupes estonophones : le groupe ayant donné la note de 6 à la question 2.14 et les groupes (rassemblé en un seul) ayant donné les notes de 1 à 5 à la question 2.14	117
Annexe 17 : test statistique t de Student d'après les résultats obtenus pour la question 3.2 en fonction de deux groupes russophones : le groupe ayant donné la note de 6 à la question 2.14 et les groupes (rassemblé en un seul) ayant donné les notes de 3 à 5 à la question 2.14	118

Annexe 18 : test statistique t de Welsh d’après les résultats obtenus pour la question 3.9 en fonction de deux groupes russophones : le groupe ayant donné la note de 6 à la question 2.14 et les groupes (rassemblé en un seul) ayant donnés les notes de 3 à 5 à la question 2.14	118
Annexe 19 : test statistique t de Student d’après les résultats obtenus pour la question 2.14 en fonction du jugement personnel du niveau d’anglais des apprenants estonophones	119
Annexe 20 : test statistique t de Welsh d’après les résultats obtenus pour la question 2.14 en fonction du jugement personnel du niveau d’anglais des apprenants russophones	119
Annexe 21 : test statistique t de Student utilisé pour comparer les moyennes des notes données à la question 3.9 provenant de deux groupes estnophones ayant respectivement donnés La note de 3 et de 5 à la question 3.5	120
Annexe 22 : test statistique t de Welsh utilisé pour comparer les moyennes des notes données à la question 3.2 provenant de deux groupes estnophones ayant respectivement donnés La note de 4 et de 5 à la question 3.5	120
Annexe 23 : test statistique t de Welsh utilisé pour comparer les moyennes de notes données à la question 3.9 en fonction des diplômes officiels de langue anglaise obtenus par les apprenants estonophones (Niveaux B2 et C2)	121
Annexe 24 : test statistique t de Welsh d’après les résultats obtenus pour la question 3.9 en fonction du jugement personnel du niveau d’anglais des apprenants estonophones (groupes 1 et 3).....	121
Annexe 25 : exemple du questionnaire distribué.....	122

ANNEXES

	L2	L3	L4	I.1	I.4	I.5 com	I.5 lis	I.5 écr	I.5 par	I.6	I.9
[E1]	ang	fra	/	2015	A2	3	4	3	2	0	2
[E2]	ang	fi	su ; fra ; al ; da	2014	B1	2	3	2	1	1	4
[E3]	ang	ru	fra ; es	/	A2	4	3	3	2	4	6
[E4]	ang	al	tu ; fra	2018	A2	4	4	3	2	1	3
[E5]	ang	fra	/	2017	aucun	2	3	2	1	1	3
[E6]	ang	al	fra	2013	aucun	2	3	3	2	2	4
[E7]	ang	ru	fra ; ch	2010	aucun	4	4	2	2	2	/
[E8]	ang	ru	fra	2014	B1	4	4	3	3	1	1
[E9]	ang	fi	al ; ru ; fra	2016	A2	2	2	2	2	1	6
[E10]	ang	fra	/	2013	aucun	3	3	3	3	1	4
[E11]	ang	ru	fra	2010	aucun	3	3	2	2	0	6
[E12]	nl	ang	fra	2013	B1	3	3	2	2	2	0
[E13]	ang	al	fra	2014	A1	2	2	2	1	1	1
[E14]	ang	fra	/	2009	A2	3	3	3	2	0	4
[E15]	ang	ru	fra	2017	B1	4	4	3	3	3	3
[E16]	ang	fra	ru ; su	2012	B2	4	4	4	3	1	5
[E17]	ang	fra	ru	2016	B2	4	4	3	3	4	6
[E18]	ang	fra	ru ; es ; po ; ca	2017	B1	4	4	3	4	2	4
[E19]	ang	fra	ru	2011	B2	4	5	4	4	1	5
[E20]	ang	fra	/	2016	A2	3	4	3	3	2	5
[E21]	ang	ru	it ; fra	2019	A1	2	2	1	1	1	6
[E22]	ang	ru	fra	/	A1	3	3	3	3	1	6
[E23]	ang	ru	fra	2012	B2	5	5	4	4	1	6
[E24]	ang	al	ang ; it ; fra ; po	2019	aucun	3	4	5	2	1	6
[E25]	ang	ru	fra	2020	aucun	2	2	1	1	2	6
[E26]	ru	ang	fra	2020	aucun	1	1	1	1	0	6
[E27]	ang	ru	fra	2020	aucun	1	2	1	1	2	5
[E28]	ru	ang	fra ; tch	/	A1	3	4	4	3	0	3
[E29]	ang	ru	fra	/	aucun	1	2	2	2	2	5
[E30]	ang	su	fra	/	aucun	3	3	3	3	2	6
[E31]	ang	al	fra	2018	A2	3	5	3	3	3	3
[E32]	ang	ru	lat ; fra	/	aucun	3	2	2	2	0	6
[E33]	ang	fra	/	2019	aucun	1	1	1	1	1	6
[E34]	ang	ru	it ; fra	1995	A1	4	3	2	2	2	6
[E35]	ang	ru	fra	/	aucun	4	2	2	2	0	5
[E36]	nl	ang	fra	2016	A2	4	4	3	3	2	5
[E37]	ang	all	fra	2019	aucun	2	2	1	1	1	6
[E38]	ang	ru	it ; fra	2019	aucun	1	1	1	1	2	6
[E39]	ru	ang	fi ; su ; fra	2019	aucun	2	3	2	2	2	5
[E40]	ang	fra		2013	aucun	3	2	2	2	1	6
[E41]	ang	fra	/	2019	A1	2	2	2	1	1	5
[E42]	fra	ang	/	2004	A2	1	2	1	1	1	3
[E43]	ru	ang	fi ; fra	2019	aucun	2	2	2	2	1	3
[E44]	ang	ru	fra	2019	aucun	4	3	2	3	1	1
[E45]	ang	fra	/	/	aucun	3	3	4	3	4	0
[E46]	ang	ru	fra	2018	aucun	3	2	2	2	2	3
[E47]	ang	ru	es ; fra	2017	aucun	2	3	2	1	1	6
[E48]	ang	ru	es ; it ; fra	2019	aucun	3	4	3	2	1	6
[E49]	ang	pol	fra ; ru	2019	aucun	2	3	2	2	2	5
[E50]	ang	ru	al ; fra ; su	2017	A2	3	3	2	2	1	5
[E51]	ee	fi	ar ; fra ; ru	2016	B1	4	3	4	3	4	0

al : allemand ; **ang** : anglais ; **ar** : arabe ; **ca** : catalan ; **chi** : chinois ; **da** : danois ; **ee** : estonien ; **es** : espagnol ; **fi** : finois ; **fr** : français ; **it** : italien ; **lat** : latin ; **nt** : néerlandais ; **pol** : polonais ; **por** : portugais ; **tch** : tchèque ; **tu** : ture ; **ru** : russe ; **su** : suédois.

Annexe 1 : résultats aux questionnaires par les estonophones pour la partie « français »

	2.1	2.4	2.5 com	2.5 lis	2.5 écr	2.5 par	2.7	2.10	2.12	2.13	2.14	3.2	3.3	3.4	3.5	3.9
[E1]	2009	C2	5	5	5	5	6	4	2	3	5	3	3	4	3	3
[E2]	2006	C1	5	6	5	5	6	5	2	4	4	4	5	2	4	6
[E3]	/	B2	6	6	5	5	6	6	4	3	4	6	6	6	3	6
[E4]	2006	C1	1	1	1	1	2	3	2	2	2	5	4	5	3	3
[E5]	2005	C1	5	5	5	5	4	4	3	2	4	4	4	4	4	5
[E6]	2003	C2	5	5	5	5	6	5	0	5	2	4	4	2	2	3
[E7]	2005	C1	6	6	5	6	6	5	1	5	6	6	5	3	4	5
[E8]	2008	C2	6	6	6	6	5	3	0	3	3	3	3	3	4	2
[E9]	2008	B2	4	4	4	4	6	4	3	4	2	6	6	1	3	4
[E10]	2007	C2	6	5	6	5	4	5	4	5	5	5	5	1	3	4
[E11]	2005	C2	6	6	5	5	4	4	3	5	5	4	6	1	5	6
[E12]	2010	C1	6	6	6	6	6	4	4	3	3	5	5	5	4	4
[E13]	2006	C2	6	6	5	5	6	4	0	1	2	5	1	4	4	5
[E14]	2010	C2	5	5	5	5	6	5	2	3	5	5	5	1	2	3
[E15]	2007	C1	6	6	6	6	6	5	2	/	3	4	5	4	3	5
[E16]	2005	C1	5	5	5	4	5	2	2	4	3	3	4	4	3	2
[E17]	2007	B2	6	5	5	5	6	6	3	4	5	6	5	4	3	3
[E18]	/	B2	6	5	5	6	6	6	0	3	3	5	4	3	4	3
[E19]	2006	C2	6	6	5	5	5	4	1	3	4	4	5	2	4	3
[E20]	/	C1	5	5	5	5	5	4	3	3	4	6	5	6	3	3
[E21]	2008	B2	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5	6	6	4	5
[E22]	/	C2	6	6	5	6	4	3	2	4	4	5	5	5	4	4
[E23]	2006	C2	6	6	6	6	5	6	2	3	6	6	6	6	5	4
[E24]	2000	C1	6	6	5	5	5	5	1	3	1	5	5	4	4	4
[E25]	/	C2	6	6	6	6	4	3	1	4	6	6	6	6	5	5
[E26]	1983	aucun	5	5	4	5	/	4	3	3	6	5	6	6	3	5
[E27]	/	B2	5	5	4	3	5	4	2	2	3	2	/	3	3	2
[E28]	/	C1	5	5	4	5	3	4	1	3	4	5	5	4	3	3
[E29]	/	C1	5	5	5	5	5	4	2	3	6	6	6	5	3	4
[E30]	2007	C1	5	5	5	5	6	4	3	3	5	4	0	4	2	1
[E31]	/	B2	5	5	5	5	6	5	5	3	2	5	5	4	3	3
[E32]	2008	C2	6	6	6	6	5	4	1	4	/	6	6	4	5	4
[E33]	1987	B2	5	5	4	4	6	/	1	4	2	5	6	2	3	1
[E34]	/	C1	6	5	4	5	5	3	4	3	1	2	2	0	3	0
[E35]	2009	B2	6	6	5	5	5	5	5	4	3	4	5	3	/	3
[E36]	2007	C2	6	6	6	5	5	3	2	3	5	3	3	1	2	1
[E37]	2009	B2	5	5	5	5	6	4	3	4	4	3	1	3	4	2
[E38]	1982	B2	5	5	5	4	5	5	2	3	3	5	3	4	2	5
[E39]	2007	B2	6	5	4	4	6	5	0	4	1	4	4	5	4	5
[E40]	2007	B2	6	5	4	4	6	5	0	4	1	4	4	5	2	5
[E41]	2008	aucun	4	4	4	4	1	3	3	3	3	6	6	6	3	5
[E42]	2006	B2	5	4	4	4	4	4	2	1	4	6	1	4	2	1
[E43]	1996	B2	6	6	6	6	6	6	4	3	4	/	/	6	3	3
[E44]	2004	C1	6	6	6	6	6	4	3	5	5	6	6	6	/	4
[E45]	2009	B1	5	6	4	5	5	5	3	4	1	4	6	4	2	4
[E46]	2004	C1	6	6	6	6	6	5	2	4	6	5	3	4	3	4
[E47]	2005	C1	6	6	5	5	6	5	6	5	6	5	4	3	3	2
[E48]	2007	B2	6	6	4	5	5	6	0	3	5	4	4	3	1	2
[E49]	2007	B2	5	5	5	5	3	2	1	3	1	4	5	3	2	3
[E50]	2005	B2	5	5	4	4	6	5	4	3	/	5	5	5	2	4
[E51]	2001	C2	6	6	6	6	6	6	5	4	6	4	2	4	4	5

Annexe 2 : résultats aux questionnaires par les estonophones pour la partie « anglais » et « anglais-français »

	<i>L2</i>	<i>L3</i>	<i>L4</i>	<i>I.1</i>	<i>I.4</i>	<i>I.5 com</i>	<i>I.5 lis</i>	<i>I.5 écr</i>	<i>I.5 par</i>	<i>I.6</i>	<i>I.9</i>
[R1]	ee	ang	fra ; es ; it	2013	B2	5	5	4	4	5	1
[R2]	ee	ang	al ; pol ; fra	2019	A1	2	2	2	1	1	2
[R3]	ee	ang	fra	2018	aucun	3	4	3	3	1	6
[R4]	ee	ang	al ; fra	2019	aucun	2	1	1	2	1	6
[R5]	ee	ang	tch ; al ; fra	2018	A2	2	3	3	2	0	4
[R6]	ang	fra	/	2018	A2	3	4	2	2	1	6
[R7]	ang	ee	fra	2020	aucun	2	2	2	1	4	6
[R8]	ee	ang	fra ; al	2019	Aucun	2	2	1	1	0	6
[R9]	ee	ang	fra	2018	A2	2	2	2	1	1	6
[R10]	ee	ang	fra	2019	A1	2	2	2	2	2	6

al : allemand ; ang : anglais ; ee : estonien ; es : espagnol ; fr : français ; it : italien ; nt : néerlandais ; pol : polonais ; tch : tchèque.

Annexe 3 : résultats aux questionnaires par les russophones pour la partie « français »

	<i>2.1</i>	<i>2.4</i>	<i>2.5 com</i>	<i>2.5 lis</i>	<i>2.5 écr</i>	<i>2.5 par</i>	<i>2.7</i>	<i>2.10</i>	<i>2.12</i>	<i>2.13</i>	<i>2.14</i>	<i>3.2</i>	<i>3.3</i>	<i>3.4</i>	<i>3.5</i>	<i>3.9</i>
[R1]	2007	C2	6	6	5	5	6	5	4	4	6	4	2	4	4	4
[R2]	2000	B2	5	5	4	5	5	1	0	1	3	5	3	5	5	4
[R3]	2007	B2	5	5	5	4	4	6	4	5	5	5	6	4	4	4
[R4]	2004	B2	5	5	4	4	4	3	2	4	6	6	6	4	4	5
[R5]	2010	B1	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	4	4	4	4
[R6]	/	aucun	6	6	5	5	6	6	5	5	6	6	6	6	4	3
[R7]	2006	C1	5	5	5	5	6	3	4	4	6	5	6	/	1	4
[R8]	2010	C1	5	5	5	5	2	4	3	2	5	4	3	0	3	1
[R9]	2006	B2	5	5	4	4	6	4	3	4	5	4	3	3	2	4
[R10]	2006	C1	6	5	4	6	3	6	6	2	6	6	6	6	2	4

Annexe 4 : résultats aux questionnaires par les russophones pour la partie « anglais » et « anglais-français »

	A0	A1
Moyenne	5,83	4,48
Variance	0,17	2,57
Observations	6	27
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	30	
Statistique t	3,8569	
P(T<=t) unilatéral	0,0003	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,6973	
P(T<=t) bilatéral	0,0006	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,0423	
différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 5 : test statistique t de Welsh pour comparer les moyennes des résultats de la question 3.3 obtenus par les *groupes A0* et *A1*

	A0	A1
Moyenne	5,29	4,93
Variance	1,24	2,88
Observations	7	28
Variance groupée	2,5844	
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	33	
Statistique t	0,5257	
P(T<=t) unilatéral	0,3013	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,6924	
P(T<=t) bilatéral	0,6026	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,0345	
Pas de différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 6 : test statistique t de Student pour comparer les moyennes des résultats de la question 1.9 obtenus par les *groupes A0* et *A1*

	<i>Groupe 2</i>	<i>Groupe 1</i>
Moyenne	4,71	4,06
Variance	2,84	3,81
Observations	42	17
Variance groupée	3,11	
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	57	
Statistique t	1,2921	
P(T<=t) unilatéral	0,1008	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,6720	
P(T<=t) bilatéral	0,2015	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,0025	
Pas de différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 7 : test statistique t de Student pour comparer les moyennes des résultats de la question 1.9 obtenus par les *groupes 1 et 2*

	<i>Groupe 2</i>	<i>Groupe 1</i>
Moyenne	4,81	4,5
Variance	1,01	1,47
Observations	43	16
Variance groupée	1,13	
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	57	
Statistique t	1,0077	
P(T<=t) unilatéral	0,1589	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,6720	
P(T<=t) bilatéral	0,3178	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,0025	
Pas de différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 8 : test statistique t de Student pour comparer les moyennes des résultats de la question 3.2 obtenus par les *groupes 1 et 2*

	<i>Groupe 1</i>	<i>Groupe 2</i>
Moyenne	4,35	4,4
Variance	2,46	2,69
Observations	37	15
Variance groupée	2,52	
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	50	
Statistique t	0,1001	
P(T<=t) unilatéral	0,4603	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,6759	
P(T<=t) bilatéral	0,9207	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,0086	
Pas de différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 9 : test statistique t de Student pour comparer les moyennes des résultats de la question 3.3 obtenus par *les groupes 1 et 2*

	<i>Groupe 1</i>	<i>Groupe 2</i>
Moyenne	3,62	3,18
Variance	2,35	1,03
Observations	37	17
Variance groupée	1,95	
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	52	
Statistique t	1,0892	
P(T<=t) unilatéral	0,1405	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,6747	
P(T<=t) bilatéral	0,2811	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,0066	
Pas de différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 10 : test statistique t de Student pour comparer les moyennes des résultats de la question 3.9 obtenus par *les groupes 1 et 2*

	<i>Estonophones</i>	<i>Russophones</i>
Moyenne	4,35	4,3
Variance	1,02	2,68
Observations	49	10
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	10	
Statistique t	0,0874	
P(T<=t) unilatéral	0,4661	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,8125	
P(T<=t) bilatéral	0,9321	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,2281	
Pas de différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 11 : test statistique t de Welsh pour comparer les moyennes des résultats de la question 2.10 obtenus par les estonophones et les russophones

	<i>Russophones</i>	<i>Estonophones</i>
Moyenne	3,5	2,3
Variance	2,72	2,01
Observations	10	50
Variance groupée	2,12	
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	58	
Statistique t	2,3787	
P(T<=t) unilatéral	0,0103	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,6716	
P(T<=t) bilatéral	0,0207	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,0017	
différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 12 : test statistique t de Student pour comparer les moyennes des résultats de la question 2.12 obtenus par les estonophones et les russophones

	<i>Estonophones</i>	<i>Russophones</i>
Moyenne	3,37	3,5
Variance	0,90	1,83
Observations	49	10
Variance groupée	1,05	
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	57	
Statistique t	0,3729	
P(T<=t) unilatéral	0,3553	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,6720	
P(T<=t) bilatéral	0,7106	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,0025	
Pas de différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 13 : test statistique t de Student pour comparer les moyennes des résultats de la question 2.13 obtenus par les estonophones et les russophones

	<i>Estonophones</i>	<i>Russophones</i>
Moyenne	3,71	5,1
Variance	2,47	1,43
Observations	48	10
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	16	
Statistique t	3,1538	
P(T<=t) unilatéral	0,0030	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,7458	
P(T<=t) bilatéral	0,0061	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,1199	
différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 14 : test statistique t de Welsh pour comparer les moyennes des résultats de la question 2.14 obtenus par les estonophones et les russophones

	<i>Notes 1-5</i>	<i>Notes 6</i>
Moyenne	4,48	5,57
Variance	1,18	0,29
Observations	40	7
Variance groupée	1,06	
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	45	
Statistique t	2,599	
P(T<=t) unilatéral	0,0062	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,6794	
P(T<=t) bilatéral	0,0125	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,0141	
différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 15 : test statistique t de Student d'après les résultats obtenus pour la question 3.2 en fonction de deux groupes : le groupe ayant donné la note de 6 à la question 2.14 et les groupes (rassemblés en un seul) ayant donnés les notes de 1 à 5 à la question 2.14

	<i>Notes 1-5</i>	<i>Notes 6</i>
Moyenne	3,39	4,14
Variance	2,24	1,14
Observations	41	7
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	11	
Statistique t	1,611	
P(T<=t) unilatéral	0,0676	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,7958	
P(T<=t) bilatéral	0,1352	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,2009	
Pas de différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 16 : test statistique t de Welsh d'après les résultats obtenus pour la question 3.9 en fonction de deux groupes estonophones : le groupe ayant donné la note de 6 à la question 2.14 et les groupes (rassemblés en un seul) ayant donnés les notes de 1 à 5 à la question 2.14

	<i>Notes 3-5</i>	<i>Notes 6</i>
Moyenne	4,4	5,4
Variance	0,3	0,8
Observations	5	5
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	7	
Statistique t	2,1320	
P(T<=t) unilatéral	0,0352	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,8946	
P(T<=t) bilatéral	0,0705	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,3646	
Pas de différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 17 : test statistique t de Student d'après les résultats obtenus pour la question 3.2 en fonction de deux groupes russophones : le groupe ayant donné la note de 6 à la question 2.14 et les groupes (rassemblés en un seul) ayant donnés les notes de 3 à 5 à la question 2.14

	<i>Notes 3-5</i>	<i>Notes 6</i>
Moyenne	3,4	4
Variance	1,8	0,5
Observations	5	5
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	6	
Statistique t	0,8847	
P(T<=t) unilatéral	0,2052	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,9432	
P(T<=t) bilatéral	0,4104	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,4469	
Pas de différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 18 : test statistique t de Welsh d'après les résultats obtenus pour la question 3.9 en fonction de deux groupes russophones : le groupe ayant donné la note de 6 à la question 2.14 et les groupes (rassemblés en un seul) ayant donnés les notes de 3 à 5 à la question 2.14

	<i>Groupe 1</i>	<i>Groupe 3</i>
Moyenne	4,67	3,30
Variance	2	2,45
Observations	9	27
Variance groupée	2,34	
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	34	
Statistique t	2,3264	
P(T<=t) unilatéral	0,0130	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,6909	
P(T<=t) bilatéral	0,0261	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,0322	
différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 19 : test statistique t de Student d'après les résultats obtenus pour la question 2.14 en fonction du jugement personnel du niveau d'anglais des apprenants estonophones

	<i>Groupe 2</i>	<i>Groupe 3</i>
Moyenne	6	4,71
Variance	0	1,57
Observations	3	7
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	6	
Statistique t	2,7136	
P(T<=t) unilatéral	0,0175	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,9432	
P(T<=t) bilatéral	0,0349	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,4469	
différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 20 : test statistique t de Welsh d'après les résultats obtenus pour la question 2.14 en fonction du jugement personnel du niveau d'anglais des apprenants russophones

	<i>note 5</i>	<i>note 3</i>
Moyenne	5,25	4,84
Variance	0,92	1,36
Observations	4	19
Variance groupée	1,2989	
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	21	
Statistique t	0,6506	
P(T<=t) unilatéral	0,2612	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,7207	
P(T<=t) bilatéral	0,5224	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,0796	
Pas de différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 21 : test statistique t de Student utilisé pour comparer les moyennes des notes données à la question 3.9 provenant de deux groupes estonophones ayant respectivement donné La note de 3 et de 5 à la question 3.5

	<i>note 4</i>	<i>note 5</i>
Moyenne	4,07	4,50
Variance	1,92	1,67
Observations	14	4
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	5	
Statistique t	0,5760	
P(T<=t) unilatéral	0,2948	
Valeur critique de t (unilatéral)	2,0150	
P(T<=t) bilatéral	0,5896	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,5706	
Pas de différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 22 : test statistique t de Welsh utilisé pour comparer les moyennes des notes données à la question 3.2 provenant de deux groupes estonophones ayant respectivement donné La note de 4 et de 5 à la question 3.5

	<i>B2</i>	<i>C2</i>
Moyenne	3,27	3,61
Variance	2,35	1,66
Observations	15	18
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	27	
Statistique t	0,6899	
P(T<=t) unilatéral	0,2481	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,7033	
P(T<=t) bilatéral	0,4961	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,0518	
Pas de différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 23 : test statistique t de Welsh utilisé pour comparer les moyennes de notes données à la question 3.9 en fonction des diplômes officiels de langue anglaise obtenus par les apprenants estonophones (niveaux B2 et C2)

	<i>Groupe 3</i>	<i>Groupe 1</i>
Moyenne	3,32	4
Variance	2,30	0,89
Observations	28	10
Variance groupée	0	
Différence hypothétique des moyennes	26	
Degré de liberté	1,6408	
Statistique t	0,0564	
P(T<=t) unilatéral	1,7056	
Valeur critique de t (unilatéral)	0,1128	
P(T<=t) bilatéral	2,0555	
Pas de différence significative entre les 2 moyennes		

Annexe 24 : test statistique t de Welsh d'après les résultats obtenus pour la question 3.9 en fonction du jugement personnel du niveau d'anglais des apprenants estonophones (*groupes 1 et 3*)

1.7. Au début de ton apprentissage du français, le/la professeur(e) parlait principalement : français - estonien - anglais - russe - autre : _____

1.8. Pour communiquer, ton professeur de français actuel parle (*Plusieurs langues possibles*) : français - estonien - anglais - russe - Autre : _____

1.9. Es-tu *favorable* à l'utilisation d'une autre langue par le professeur lorsque tu apprends le français ? *Totalement* (6) (5) (4) (3) (2) (1) (0) *Pas du tout.*
 Pourquoi ? _____

L'anglais :

2.1. Tu apprends l'anglais depuis :

2.2. Tu as commencé à apprendre l'anglais : Dans une école de langue - À l'école maternelle - À l'école primaire - Au lycée - À l'Université - Autre : _____

2.3. Pour quelle(s) raison(s) apprends-tu l'anglais ? _____

2.4. Quel niveau officiel as-tu obtenu en anglais : C2 - C1 - B2 - B1 - A2 - A1 - aucun

2.5. Peux-tu évaluer tes connaissances en anglais:

	Très peu	Un peu	Assez bien	Bien	Très bien	Parfaitement
Je comprends	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Je lis	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
J'écris	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Je parle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

2.6. À l'Université, tu es en contact avec la langue anglaise : *Tout le temps* (6) (5) (4) (3) (2) (1) (0) *Pas du tout.*

Exemple(s) ? _____

2.7. Dans ta vie de tous les jours (en dehors de l'Université) tu es en contact avec la langue anglaise :

Tout le temps (6) (5) (4) (3) (2) (1) (0) *Pas du tout.* Exemple(s) ? _____

2.8. Dans quelles situations spécifiques utilises-tu uniquement l'anglais ? _____

2.9. Parles-tu anglais à la maison ? Quels sujets sont abordés dans cette langue ? _____

2.10. Que penses-tu de la place de l'anglais dans la société estonienne ? :

Importance majeure (6) (5) (4) (3) (2) (1) (0) *Aucune importance.* Pourquoi ?

2.11. À quelle(s) occasion(s) l'anglais est-il présent dans la société estonienne ? _____

2.12. « L'anglais peut être une langue de communication entre les citoyens estoniens ».

Totalement d'accord (6) (5) (4) (3) (2) (1) (0) *Pas du tout d'accord.*

2.13. Comment vois-tu l'avenir de l'anglais en Estonie ?

Langue nationale unique (6) (5) (4) (3) (2) (1) (0) *Disparition.*

2.14. Juges-tu positivement les programmes uniquement en anglais à l'Université de Tartu ? *Oui à 100%* (6) (5) (4) (3) (2) (1) (0) *Non à 0%.*

L'anglais et le français :

3.1. Pour quelles raisons as-tu choisi de suivre les cours de français, avec pour base, la langue anglaise ? Je comprends mieux avec l'anglais - Je ne parle pas français - L'anglais ressemble au français - autre _____

3.2. Je juge qu'utiliser l'anglais dans l'apprentissage du français est : *100% utile* (6) (5) (4) (3) (2) (1) (0) *0% utile*

3.2.1. Dans quelle(s) situation(s) t'aide-t-il ?

3.2.2. Dans quelle(s) situation(s) ne t'aide-t-il pas ?

3.3. Comment juges-tu le fait qu'un professeur utilise l'anglais en classe?

100% Utile (6) (5) (4) (3) (2) (1) (0) *0% Utile.* Pourquoi ?

3.4. Comment juges-tu ton utilisation extérieure de l'anglais (communication, lectures, films...) pour apprendre le français ? *100% utile* (6) (5) (4) (3) (2) (1) (0) *0% utile.*

3.5. Comment estimes-tu le degré de proximité entre l'anglais et le français ?
identique ⑥ ⑤ ④ ③ ② ① ⑦ *aucune proximité.*

3.6. Selon toi, dans quel(s) domaine(s) y a-t-il le plus de similitudes entre l'anglais et le français ? Le Vocabulaire - La Phonétique - La Grammaire - L'Écrit - L'Oral - Aucune similitude - Autre : _____

3.7. Dans quelles situations fais-tu des emprunts anglais lorsque tu parles français ?

3.8. Dans la classe de français, tu t'adresses au professeur ? En anglais principalement En français principalement Une autre langue Jamais

3.9. Comment juges-tu ton appui sur l'anglais pour apprendre le français ?
Je m'appuie tout le temps sur l'anglais ⑥ ⑤ ④ ③ ② ① ⑦ *je ne m'appuie jamais sur l'anglais.*

Les langues étrangères en général :

4.1. À part ta langue maternelle, quelle langue entends-tu le plus autour de toi : français - estonien - anglais - russe - autre : _____

4.2. Lorsqu'un problème concernant le français apparaît (chercher des mots de vocabulaire par exemple...), en quelle langue réfléchis-tu: français - estonien - anglais - russe - autre : _____

4.3. D'autres langues ont-elles des effets sur ton apprentissage du français ?

	Pas du tout	Très peu	Un peu	Assez bien	Bien	Très bien	Parfaitement	Quels domaines ?
estonien	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①	
russe	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①	
Autre 1 :	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①	
Autre 2 :	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①	

4.4. Quelle est l'utilité d'une autre langue étrangère pour apprendre le français ?
 Pourquoi et comment? *100% Utile* ⑥ ⑤ ④ ③ ② ① ⑦ *0% Utile*

MOTS-CLÉS : Anglais, Estonophones, FLE, Langue d'appui, Représentations linguistiques, Russophones.

RÉSUMÉ

Lors de l'apprentissage d'une langue nouvelle, l'appui sur une L2 connue de l'apprenant plurilingue est encouragé par le CECRL. Cependant, certaines représentations à l'égard de cette langue d'appui peuvent parfois altérer l'effet positif de son utilisation. Dans ce mémoire, nous étudierons les deux principales populations linguistiques d'Estonie : les estonophones et les russophones. L'axe principal sur lequel nous travaillons doit nous aider à vérifier que le fait d'avoir un niveau d'anglais avancé permet, aux deux groupes concernés, de s'y référer lors de leur apprentissage du français. Les différentes représentations que ces deux groupes culturels ont de l'anglais seront aussi approfondies. L'anglais se démocratise de plus en plus dans le pays, notamment chez la jeune génération, ce qui engendre des opinions contrastées à son encontre. Pour effectuer notre recherche, nous avons choisi d'utiliser un questionnaire, distribué à des apprenants de français de l'université de Tartu (niveau A0 à B1). Les résultats doivent nous permettre d'envisager l'utilisation de l'anglais comme langue d'appui en classe de FLE, tout en considérant les représentations exprimées envers cette langue par les différents groupes culturels enseignés.

KEYWORDS : English, Estonian speakers, FFL, Linguistic representations, Russian speakers, Support language.

ABSTRACT

When learning a new language, the use of an L2 known by a multilingual learner is encouraged by the CEFR. However, certain representations regarding this support language can sometimes reduce the positive effect of its use. In this thesis, we study the two main linguistic populations of Estonia: Estonian speakers and Russian speakers. The main focus of this thesis aims to verify that having an advanced level of English allows the two groups concerned to make use of it when learning French. The different representations that these two cultural groups have about English will also be explored. English is democratizing more and more in the country, especially among the young generation, which generates contrasting opinions against it. To carry out our research, we distributed a questionnaire to learners of French from the University of Tartu (level A0 to B1). The results should allow us to consider the use of English as a support language in the FFL class, while considering the representations expressed towards this language by the different cultural groups taught.