

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À
TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JOCELYNE DOUVILLE

STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS ET DE MOTIVATION AUPRÈS
DES ÉLÈVES FRANCOPHONES DE PREMIÈRE ANNÉE SECONDAIRE

AVRIL 1999

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

Ce mémoire intitulé

STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS ET DE MOTIVATION AUPRÈS
DES ÉLÈVES FRANCOPHONES DE PREMIÈRE ANNÉE SECONDAIRE

présenté par

Jocelyne Douville

a été évalué par les personnes suivantes :

Monsieur Rodolphe M. J. Toussaint
Directeur de recherche
Professeur
Université du Québec à Trois-Rivières.

Madame Ginette Plessis-Bélair
Professeure
Université du Québec à Trois-Rivières.

Madame Elizabeth Townsend
Professeure
Dalhousie University

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier monsieur Rodolphe Toussaint Ph.D. qui a dirigé ce mémoire. Sa qualité de travail et son approche humaine ont été appréciées au cours de cette recherche.

Je ne peux passer sous silence toute ma gratitude envers mon conjoint Roger et mon fils Jimmy qui m'ont laissé vivre mes ambitions en acceptant les contraintes qu'ont pu entraîner une telle démarche.

J'adresse également mes remerciements à madame Ginette Plessis-Bélair et madame Elizabeth Townsend qui ont accepté d'évaluer ce mémoire et dont les commentaires critiques ont contribué à l'améliorer.

Je témoigne ma reconnaissance aux membres du personnel de l'école secondaire Sainte-Ursule qui ont collaboré à la réalisation de ce projet particulièrement madame Marie-Louise Boucher et monsieur Jean-Roch Sévigny. Mes remerciements vont aussi aux élèves de première année secondaire ayant participé à cette étude.

Finalement, un merci sincère à tous ceux qui m'entourent pour leurs encouragements constants et spécialement à mes parents qui m'ont appris à ne pas craindre de relever des défis.

Sommaire

Cette recherche s'intéresse à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, par des élèves de la région de Trois-Rivières à leur arrivée au secondaire. Des enseignants, des parents et des élèves constatent des difficultés à utiliser les notions étudiées malgré la réussite aux examens. Ce projet vise l'amélioration de l'apprentissage du vocabulaire en anglais des adolescents francophones à l'aide d'une stratégie basée sur des associations variées. De plus, nous examinons l'influence de cette stratégie sur la motivation des sujets à apprendre une langue seconde. De type descriptif, la recherche réalisée dans une école secondaire de Trois-Rivières se déroule en trois étapes auprès de 159 élèves âgés en moyenne de douze ans. La première étape évalue la motivation et le niveau de vocabulaire du groupe traitement et du groupe contrôle. Une portion de l'adaptation du test Échelles d'attitudes et de motivations reliées à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde (Clément, Smythe et Gardner, 1975) est utilisée pour estimer la motivation; l'évaluation du vocabulaire est faite à partir du programme du ministère de l'Éducation (1983). La deuxième étape, cinq semaines plus tard, évalue l'apprentissage du vocabulaire par le groupe traitement. Lors de la dernière étape, neuf semaines depuis le début du projet, le test de vocabulaire est distribué au groupe traitement et au groupe contrôle. Le niveau de motivation est aussi vérifié dans les deux groupes à l'aide de l'instrument utilisé lors du prétest. Les résultats sont significatifs quant à l'apprentissage du vocabulaire. En ce qui a trait à la motivation, une augmentation est notée chez

certaines sujets ; pour d'autres, la motivation est moindre à la fin du projet. Nous pouvons conclure que l'apprentissage du vocabulaire en anglais du groupe traitement a été amélioré par la stratégie basée sur des associations proposée dans cette étude; l'influence positive de cette stratégie est moins évidente concernant la motivation.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	iii
Sommaire.....	iv
Table des matières	vi
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 - Problématique	4
Situation du problème	5
Identification du problème	8
But de la recherche	11
Questions de recherche	13
CHAPITRE II - Cadre de référence et recension des écrits	14
Cadre de référence et recension des écrits.....	15
Hypothèses de recherche	35
CHAPITRE III - Méthode	37
Plan de recherche	38
Sujets	39
Instruments de mesure	39
Déroulement	47

CHAPTIRE IV- Résultats	56
Présentation des analyses	57
Présentation des résultats	60
CHAPITRE V - Discussion	87
La situation motivationnelle au début du projet.....	88
La situation cognitive au début du projet	93
Les questions de recherche	96
Les applications et les pistes de recherche suggérées	115
Les limites de la recherche.....	116
CONCLUSION	117
RÉFÉRENCES	122
APPENDICE A - Questionnaire sur la motivation	127
APPENDICE B - Prétest sur le vocabulaire	133
APPENDICE C - Exercices sur la stratégie	135
APPENDICE D - Post-test sur le vocabulaire	139

Liste des tableaux

Tableau

1	Éléments correspondant aux énoncés du questionnaire sur la motivation.....	42
2	Classification des énoncés du questionnaire sur la motivation selon les contextes	43
3	Classification des choix de réponses du questionnaire sur la motivation selon les niveaux	44
4	Distribution des tests pour chaque groupe concernant la motivation et le vocabulaire	58
5a	Intensité motivationnelle selon chaque énoncé et chaque contexte - Prétest	62
5b	Désir d'apprendre selon chaque énoncé et chaque contexte - Prétest.....	63
6	Homogénéité des deux groupes au prétest : analyse de Wilcoxon - Prétest.....	65
7	Comparaison de la motivation des deux groupes à l'aide d'une analyse de variance - Prétest	66
8	Niveau de motivation des élèves en fonction de chaque énoncé - Prétest	67
9a	Comparaison de l'homogénéité des deux groupes pour le vocabulaire traduit de l'anglais vers le français.....	69
9b	Comparaison de l'homogénéité des deux groupes pour le vocabulaire traduit du français vers l'anglais.....	70
10	Comparaison de l'homogénéité des groupes pour le vocabulaire : analyse de Wilcoxon - Prétest.....	71
11	Comparaison de l'homogénéité des groupes pour le vocabulaire : analyse de variance - Prétest.....	72

12a	Appropriation du vocabulaire par le groupe traitement : de l'anglais vers le français - Premier post-test.....	74
12b	Appropriation du vocabulaire par le groupe traitement : du français vers l'anglais - Premier post-test	75
13a	Appropriation du vocabulaire : de l'anglais vers le français - Deuxième post- test.....	77
13b	Appropriation du vocabulaire : du français vers l'anglais - Deuxième post-test.....	78
14a	Intensité motivationnelle selon chaque énoncé et chaque contexte	80
14b	Désir d'apprendre selon chaque énoncé et chaque contexte	81
15	Effet du temps sur la motivation : analyse de variance multiple - Post-test	82
16	Comparaison de la motivation des deux groupes : analyse de Wilcoxon - Post-test	84
17	Comparaison de la motivation des deux groupes : test t - Post-test.....	85

Liste des figures

Figure

- | | | |
|---|--|----|
| 1 | Influence de l'utilisation d'une stratégie pour l'acquisition de vocabulaire en anglais, langue seconde..... | 12 |
| 2 | Les quatre éléments de la stratégie d'apprentissage basée sur des associations..... | 32 |

INTRODUCTION

La société actuelle accorde une place importante à la communication et grâce aux nouvelles technologies, aucune frontière limite les échanges mettant ainsi en évidence le nombre de langues existantes. La langue anglaise revêt un caractère universel la rendant présente dans de nombreux programmes scolaires en tant que langue seconde. Le vocabulaire parfois insuffisant empêche l'utilisation efficace de la langue étudiée. La cause provient souvent d'un milieu ne favorisant pas la mise en pratique des notions. Cela semble le cas pour les sujets de cette étude qui demeurent dans un milieu presque entièrement francophone. Les commentaires fournis par l'entourage des élèves participant à cette recherche mènent à affirmer que même la motivation peut en subir des conséquences.

C'est en s'appuyant sur des auteurs tel que Chomsky (1971, 1977, 1985, 1988), Bruner (1987, 1996) et Krashen (1985, 1987) que nous aspirons pallier ce problème. L'objectif de cette étude est d'utiliser une stratégie basée sur des associations afin d'améliorer la rétention et l'appropriation des mots de vocabulaire en anglais et la motivation des élèves à l'égard de cet apprentissage. À notre connaissance, les travaux effectués jusqu'à présent ont tenu compte de l'influence d'une telle stratégie sur l'acquisition du vocabulaire sans considérer celle exercée sur la motivation. Notre recherche tente de combler une telle lacune. L'analyse des écrits relevés a parfois laissé entrevoir un lien positif entre des stratégies basées sur des associations et l'appropriation du vocabulaire; en d'autres circonstances, la corrélation s'est révélée négative. Les associations utilisées

dans les stratégies présentées dans la recension des écrits sont variées; les associations du projet en cours se distinguent également.

L'originalité de cette étude à caractère descriptif se situe au niveau de la diversité des associations employées dans la stratégie choisie pour améliorer l'acquisition du vocabulaire. De plus, une étude de l'influence de cette stratégie sur la motivation représente un autre aspect particulier de cette recherche.

Le premier chapitre met l'accent sur la problématique ayant engendré ce projet. Dans cette section seront inclus la situation du problème, l'identification du problème, le but de la recherche et les questions de recherche. Le second chapitre traite du cadre de référence et de la recension des écrits. De ces lectures découlent les hypothèses de recherche. Le troisième chapitre présente la méthode de recherche. Il est suivi d'un quatrième chapitre dans lequel seront exposés les résultats. Le chapitre cinq servira à la discussion. Finalement, la conclusion sera exprimée dans le dernier chapitre.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Situation du problème

En février 1997, la ministre de l'Éducation (MEQ) annonçait une restructuration du système éducatif affectant, entre autres, l'apprentissage de l'anglais, langue seconde. Ce changement visait à respecter une finalité de l'éducation québécoise consistant en une formation correspondant aux besoins de la société. L'universalité de cette langue et l'ouverture croissante sur le monde par l'intermédiaire de l'informatique font ressortir l'importance de l'apprentissage de l'anglais. Pour répondre à une telle demande, l'enseignement de l'anglais, langue seconde ne débutera plus en quatrième année au niveau primaire mais sera désormais dispensé dès la troisième année du primaire jusqu'à la fin du secondaire. La valeur de cet apprentissage se reflète dans certaines écoles où un programme intensif en anglais est offert. Il n'en demeure pas moins que tous les élèves fréquentant les établissements scolaires auraient avantage à acquérir cette deuxième langue.

Jusqu'à présent, les élèves bénéficient des cours d'anglais, langue seconde, durant huit ans. Malgré cela, un écart considérable est noté entre le savoir prévu par le programme du MEQ, daté déjà de quinze ans, et le savoir réel à leur sortie du secondaire. L'objectif global visé par le programme au secondaire est exprimé ainsi : « À la fin de ses études secondaires, l'élève devra être capable de communiquer en anglais afin de se

tirer d'affaire dans des situations de la vie courante» (ministère de l'Éducation, 1983, p. 16).

Selon Krashen (1985, p. 57), l'acquisition d'une langue seconde est nettement supérieure dans un contexte d'immersion ; les enseignants tentent de suppléer un tel contexte dans nos écoles par une approche fonctionnelle et communicative. Or, la région de Trois-Rivières est essentiellement francophone et, par conséquent, ne présente pas les caractéristiques favorisant l'apprentissage de l'anglais. Lieu d'habitation de plusieurs dirigeants de compagnies tel que Kruger, CIP, Wabasso, Christie Wires, The Rivers Boom, etc., cette ville a déjà vu s'implanter des quartiers où dominait la langue anglaise. Cette tendance anglophone se manifestait même dans les services publics de la ville dont, entre autres, la gare qui arborait l'inscription « Three Rivers » dans les années 1920 et qui, plus tard, a été remplacé par « Trois-Rivières ». Cette présence culturelle s'est graduellement effacée. Même s'il existe encore des écoles anglophones telles le « High School » et le « St.Patrick's School », elles sont moins fréquentées. L'album 1983-1984 de « St.Patrick's School » indique 111 élèves ; en septembre 1998, un membre du personnel de l'école nous informait que 58 élèves composaient le niveau secondaire de cette école.

Malgré les changements du contexte industriel de la ville de Trois-Rivières, la diminution de fréquentation est aussi due à l'avènement de la loi 101 permettant

seulement à une clientèle sélectionnée selon les antécédents familiaux de s'inscrire dans des écoles anglophones. Pour les élèves francophones trifluviens, il devient fort peu probable de profiter localement d'un bain linguistique favorisant l'apprentissage de l'anglais et la motivation à acquérir cette langue. Selon Viau (1994), un facteur important de motivation est la possibilité d'entrevoir l'importance d'accomplir une tâche (apprendre l'anglais) dans son vécu quotidien. Trois-Rivières étant devenue une agglomération presque entièrement francophone, la ville n'offre pas l'environnement optimal. Selon Statistiques Canada (1996), sur une population trifluvienne totale de 90 660 habitants, il y a 88 445 Francophones, 1 305 Anglophones et 910 habitants utilisant des langues non officielles¹.

En plus d'attribuer au contexte francophone le manque de motivation pour favoriser l'apprentissage de la langue étudiée, mentionnons la situation politique particulière du Québec. Le mouvement autonomiste particulièrement actif depuis une trentaine d'années et luttant pour préserver les racines francophones a parfois pour effet une réticence face à la culture anglophone. Les Anglophones semblent représenter le groupe linguistique pouvant menacer les efforts des Francophones québécois. Une réserve à l'égard de l'apprentissage de l'anglais est peut-être due au désir de conserver le statut francophone dans une marée anglophone nord-américaine.

¹ Information obtenue par communication téléphonique avec Statistiques Canada

Cependant, les besoins de la société actuelle et, fort probablement future, nécessitent régulièrement l'utilisation de ces connaissances en dehors du contexte scolaire. Vu l'ampleur croissante que prend l'usage de la langue anglaise dans un monde où la communication prime, le problème se situe principalement au niveau d'un manque de rétention de vocabulaire qui serait dû à une contextualisation insuffisante dès le début de l'apprentissage. Les associations avec les connaissances antérieures seraient trop peu nombreuses pour établir un contexte favorisant un apprentissage plus durable.

Identification du problème

En 1983, le ministère de l'Éducation a effectué la dernière mise à jour du programme d'études pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde. Ce projet comportait une étude des besoins par sondage auprès de la population québécoise ; les résultats ont révélé un désir marqué d'apprendre l'anglais de la part des élèves de toutes les régions de la province. Cependant, nos communications avec des parents, des professeurs d'anglais au secondaire et des élèves de la région de Trois-Rivières conduisent à affirmer le contraire. Le manque de motivation à apprendre l'anglais a aussi été constaté lors des visites effectuées depuis quatre ans par la chercheure dans les écoles primaires de Trois-Rivières. Pourtant, des conversations entamées avec les jeunes de

ces écoles laissent croire qu'ils sont conscients des conséquences positives de l'appropriation de cette langue. Cependant, les avantages mentionnées se rapportent généralement au futur : les études post-secondaires, l'emploi, les voyages, etc. Tout cela semble trop lointain pour des élèves de cet âge qui paraissent préoccupés principalement par le moment présent. Cela pourrait expliquer en partie l'intérêt peu marqué des élèves pour apprendre l'anglais à l'arrivée au secondaire comme nous l'ont souligné certains enseignants avant de débiter ce projet. Comme l'indiquent Vallerand et Thill (1993), il serait bénéfique de mousser la motivation des élèves pour un apprentissage maximal de la langue seconde étudiée. Les professeurs d'anglais et les parents de nombreux adolescents de la région de Trois-Rivières - sujets de cette recherche - estiment que ces jeunes se sentent souvent démunis lorsqu'ils doivent utiliser des notions en langue seconde. Certains élèves peuvent être plus habiles, mais la plupart du temps, cela est lié aux voyages effectués en milieu anglophone, à la participation aux camps de langue anglaise, au milieu familial, etc. Il semblerait donc peu atteint le «... bon équilibre entre la théorie et la pratique» préconisé par le ministère de l'Éducation (1983, p.6). L'apprentissage de cette deuxième langue demeure tout de même nécessaire et comme l'a mentionné madame la Ministre Marois : « Les raisons historiques et géographiques sont suffisantes, à elles seules, pour le justifier » (ministère de l'Éducation, 1997, p. 49).

Il serait utopique de penser qu'une seule approche pédagogique puisse remédier à cette lacune. Diverses stratégies d'enseignement sont généralement employées pour

l'apprentissage de la matière concernée. La vérification de l'acquisition des connaissances est habituellement faite à l'aide d'examens et il peut en ressortir des résultats plus que satisfaisants. Cela paraît toutefois insuffisant car les élèves éprouvent souvent des difficultés lorsqu'ils doivent s'exprimer dans la langue seconde. Les notions enseignées, et que l'on pense acquises, semblent disparaître en grande partie après l'évaluation.

Compain (1994) souligne quelques facteurs qui pourraient expliquer une telle difficulté. Selon l'auteur, certains élèves paraissent démunis de moyens pour faciliter leur apprentissage de l'anglais et leurs notes en sont souvent le reflet. La méconnaissance des stratégies d'apprentissage et parfois la manière erronée de s'en servir en seraient les principales causes. Les difficultés éprouvées conduiraient à une démotivation qui, à son tour, nuirait à l'apprentissage (Tardif, 1992).

Il y aurait aussi les élèves dont la rétention des connaissances ne dure que le temps de réussir les examens. L'aspect éphémère amène des professeurs à se plaindre de l'oubli, d'un cours à l'autre, des notions pourtant enseignées et de l'impossibilité de se référer en temps opportun au vocabulaire considéré acquis lors d'une évaluation.

Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum au Québec montre que le système éducatif vise un enseignement plus enrichissant. L'étude réalisée par cette équipe

précise que les changements apportés dans l'éducation ont pour but : « ... que les jeunes du Québec puissent bénéficier d'une meilleure formation. Leur épanouissement intellectuel et personnel en dépend et ils pourront ainsi, pensons-nous, mieux affronter les défis qui les attendent» (Ministère de l'Éducation , 1997, p. 3).

Le problème abordé dans ce projet consiste en la nécessité de trouver un moyen aidant les sujets de l'étude en cours à s'approprier des mots de vocabulaire en anglais qui leur serviraient dans des situations de communication fonctionnelle. Ils seraient alors mieux préparés face au défi de s'exprimer, en anglais, au moment opportun. Le besoin d'améliorer la didactique de l'anglais, langue seconde, est aussi souligné dans le rapport *Réaffirmer l'école* : « La plupart des observateurs s'accordent pour reconnaître que son enseignement [l'anglais], en grande partie à cause de sa place dans le curriculum général, est déficient» (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 60). Ce problème aurait grand intérêt à être résolu et notre étude aspire à contribuer à une telle amélioration.

But de la recherche

Ce projet a pour but d'améliorer l'appropriation du vocabulaire en anglais, langue seconde. Les stratégies d'apprentissage disponibles sont souvent méconnues des élèves.

Un éducateur peut toutefois les sensibiliser à certains d'entre eux. La stratégie proposée dans ce projet est basée sur des associations variées. En prônant l'utilisation des associations, il pourrait s'ensuivre une amélioration dans l'acquisition du vocabulaire. Le progrès pourrait se constater de deux façons : la performance améliorée de l'élève et la persistance de l'apprentissage. En devenant plus performant à court et à long terme, l'élève sera ainsi mieux muni pour s'exprimer en anglais lorsque le contexte l'obligera à se servir des notions apprises. Une telle amélioration pourrait influencer positivement sur la motivation de l'élève. Une plus grande motivation pourrait, à son tour, enclencher de nouveau le processus d'acquisition de vocabulaire comme le montre la figure 1.

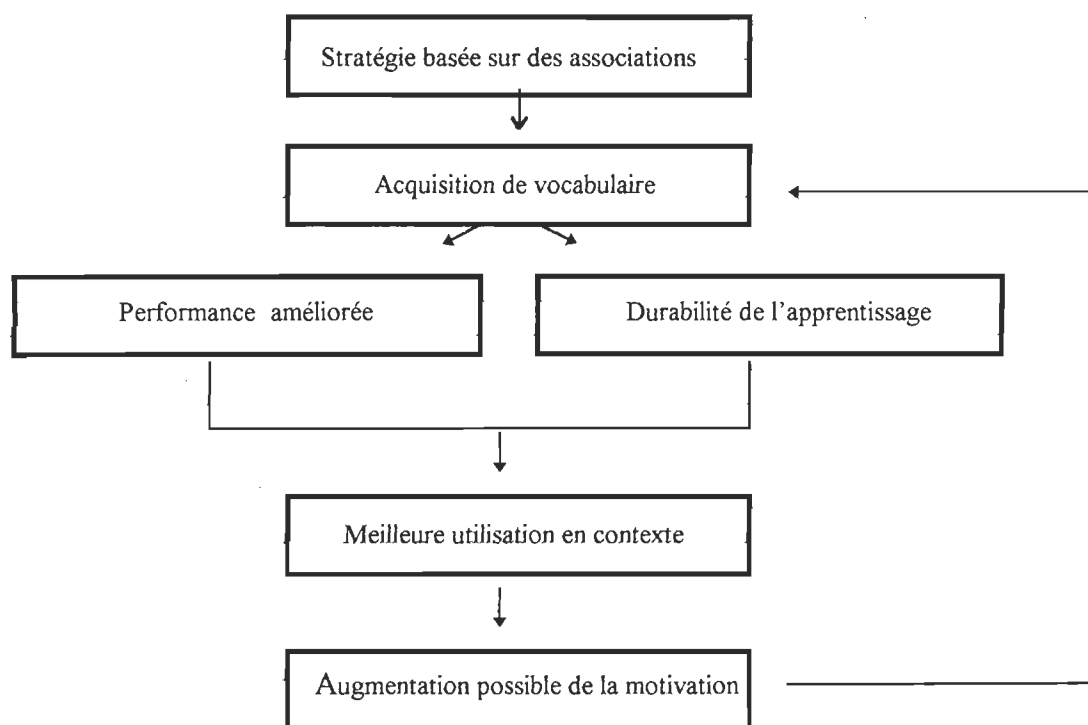


Figure 1. Influence de l'utilisation d'une stratégie pour l'acquisition de vocabulaire en anglais, langue seconde.

L'élaboration de la problématique et l'identification du but visé mènent aux questions de recherche qui orienteront la démarche de cette étude.

Questions de recherche

Ces questions sont axées sur trois aspects : l'appropriation de l'anglais langue seconde, la motivation et l'utilisation d'une stratégie basée sur des associations. Elles s'énoncent ainsi :

1. Une stratégie d'apprentissage basée sur des associations, telle que proposée dans cette étude, peut-elle améliorer l'appropriation du vocabulaire en anglais, langue seconde?
2. Cette stratégie peut-elle influencer sur la motivation des élèves à apprendre l'anglais ?

Pour obtenir les réponses, des questions connexes sont pertinentes:

1. Quel est le niveau de motivation des adolescents d'un milieu francophone tel que Trois-Rivières à apprendre l'anglais à leur arrivée au secondaire ?
2. Est-ce que les connaissances appropriées en anglais au niveau primaire sont toujours présentes lorsque les élèves débutent la première année du secondaire ?

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE ET RECENSION DES ÉCRITS

Ce chapitre est divisé en deux sections. D'abord, le cadre de référence auquel est joint une recension des écrits offrant des recherches pertinentes à l'étude en cours. En second lieu, les hypothèses de recherche de ce projet sont précisées.

Cadre de référence et recension des écrits

Le cadre de référence est axé sur deux concepts : l'apprentissage et la motivation. Ils seront considérés dans un contexte d'appropriation d'une langue seconde à l'aide d'une stratégie d'apprentissage où il ne s'agit pas ... « de la simple répétition, même intensive et répétée, de la prise d'information : elle [la stratégie d'apprentissage] requiert des opérations mentales, différentes selon la nature de l'objectif visé, opérations mentales qui sont, elles aussi, rarement spontanées » (Meirieu, 1987, p.54).

Apprentissage

Certains auteurs ont été retenus pour comprendre comment se réalise l'apprentissage d'une langue. Chomsky (1971, 1977, 1985, 1988) a été choisi pour son apport à l'étude du développement intellectuel qui accompagne l'acquisition du langage. Selon ce linguiste, l'homme est doté génétiquement d'un ensemble de sous-systèmes comportant des facultés cognitives particulières. Dans chacun des sous-systèmes se

logie une base des connaissances, considérées comme étant des notions innées, servant « d'indicateur initial » au langage. L'auteur estime que la compétence d'un « locuteur idéal » est perçue par ses connaissances de la langue à utiliser et il qualifie la performance comme étant un « emploi effectif de la langue dans des situations concrètes » mais surtout sur le plan grammatical. (Chomsky, 1971, p. 13). Se basant sur une telle théorie, les sociolinguistes vont au-delà du langage ; il élaborent les concepts de compétence et de performance en tenant compte du contexte menant aux concepts de « compétence communicative » et « performance communicative ». (Cazden; John et Hymes, 1978).

Les notions innées présentées dans la perspective chomskienne permettraient d'amorcer l'apprentissage du langage. Dans le bagage initial dont l'humain serait doté se trouvent les universaux du langage qui se définissent comme un ensemble d'éléments linguistiques communs aux diverses langues utilisées dans le monde. Dans l'apprentissage d'une langue, les universaux du langage sont reliés à l'appropriation des structures et ... « les phrases sont faites de mots proprement agencés en syntagmes de diverses sortes... » (Chomsky, 1985, p.137). En ce qui a trait aux mots, les concepts qui leur sont reliés feraient partie des traits communs aux langues et seraient présents avant même qu'une personne fasse l'expérience du langage. Il en serait de même pour les concepts attribués au vocabulaire d'une langue seconde (Chomsky, 1988, p. 28-30). Les notions innées interviendraient dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Bruner (1987, 1996), pour sa part, accorde un rôle important à l'environnement dans l'acquisition d'une langue. De plus, il reconnaît d'emblée l'existence d'un dispositif d'acquisition du langage inné « LAD »² proposé par Chomsky (1971, 1977, 1985, 1988). Dès la naissance, les échanges entre le bébé et les personnes de son entourage procurent à l'apprenant les rudiments de conversations préliminaires nécessaires au langage. Nommées « scénarios », ces conversations incluent le langage non-verbal (sourires, froncements de sourcils, pleurs, les gestes, etc.). À partir de celui-ci, l'enfant peut communiquer même avant d'utiliser la langue maternelle.

La conception de Bruner (1987, 1996) concernant l'apprentissage d'une langue peut être facilement transférée à l'appropriation d'une langue seconde. Il n'y a qu'à se rappeler comment les gestes, les mimiques, les expressions contribuent à faire passer des messages lorsque les mots sont encore insuffisants pour y parvenir par eux-mêmes. Il existerait un tel besoin d'échanges chez les êtres humains qu'il contribuerait à engendrer les interactions nécessaires pour communiquer dans un environnement. Par la suite, le vocabulaire utile aux conversations s'intégrerait graduellement. Comme l'estime l'auteur, le langage devient empreint de la culture environnementale de toute société.

² Traduction de « Language Acquisition Device »

Une place importante est accordée aux interactions dans la perspective de Bruner (1987, 1996) qui les désigne comme un « système de support pour l'acquisition du langage » (LASS)³. Ce chercheur divise les types d'interactions en trois systèmes.

Le système « enactive » serait constitué des interactions relevant de l'action, en l'occurrence tous les gestes et effets vocaux aidant la communication. Ensuite, pour faciliter les échanges, il est possible de recourir au système « iconique » par des modèles existants telles les images. Finalement, s'ajoute le système « symbolique » où l'information provenant de l'environnement serait traité parallèlement aux deux autres systèmes. L'élève crée des représentations mentales pour les placer par catégories selon le symbole attribué à chaque groupe. Le système précédent rejoint par endroits la théorie chomskienne évoquée antérieurement car il rappelle les conceptions existant dans les sous-systèmes.

La place qu'occupent les conceptions dans l'apprentissage, y compris celui d'une langue seconde, nous incite à clarifier et à élaborer cette notion. Selon Giordan (1996), « une conception ce n'est pas ce que l'élève pense, dit, écrit ou dessine en classe, c'est la structure de la pensée sous-jacente à l'origine de ces actions ». Une certaine stabilité caractérise les conceptions et l'idée formée demeure inchangée jusqu'à ce que l'environnement vienne interagir. En ignorant les conceptions déjà établies pour incorporer un nouveau savoir, l'esprit de l'apprenant ne serait qu'effleuré sans que son

³ Traduction de « Language Acquisition Support System »

construit cognitif en soit imprégné. Par contre, les représentations mentales facilitent la transformation des connaissances existantes provoquée par les interactions provenant de l'environnement. Il s'ensuit un enchaînement entre les conceptions (savoir familial) et les nouveaux concepts (notions à s'approprier). Ce n'est pas un simple empilement des notions ou des règles. Il s'agit plutôt de fouiller dans le bagage intellectuel pour tenter de créer un lien cohérent qui modifiera les représentations mentales initiales.

Silvestre (1996) souligne l'importance d'accorder suffisamment de temps aux élèves pour qu'ils puissent exprimer cette liaison avec les nouvelles connaissances. Il en résulterait un contrôle réfléchi de la part de l'élève sur son apprentissage.

Les différentes conceptions auxquelles l'homme se réfère pour structurer sa pensée font appel à la mémoire. Responsable des souvenirs, elle est essentielle à l'apprentissage et à la connaissance. Perçue plus utile que le simple « par coeur », il arrive cependant que ces deux notions soient interchangeables (Lieury, 1996).

La mémoire peut garder en réserve des notions ou des événements afin de les réutiliser en temps opportun. L'élaboration de la mémoire se fait : «... par un processus de codage de l'information, phénomène qui requiert la participation active du sujet. » (Caston, 1993, p. 132). Elle est proportionnelle à l'implication de l'élève.

Selon le même auteur, l'information mémorisée peut être organisée de trois manières :

1. l'organisation grammaticale : choix d'une phrase comportant une signification claire de ce qui est à mémoriser ;
2. l'organisation sémantique : regroupement de notions ayant un point de repère commun ;
3. les moyens mnémotechniques : création de moyens pour relier les connaissances à mémoriser aux structures mentales existantes afin d'ordonner l'information.

Pour un usage imminent, les notions mémorisées peuvent être emmagasinées dans la mémoire à court terme. Les autres renseignements sont conservés dans la mémoire à long terme pour être sélectionnés selon les besoins au temps voulu. Baddeley (1994, p. 731) définit ainsi le concept de mémoire :

« Une mémoire est un système de stockage et de récupération d'informations, et tous les systèmes de mémoire, qu'ils soient naturels ou artificiels, passent par trois étapes. Il faut d'abord alimenter le système en informations, processus habituellement appelé encodage ; il faut ensuite un moyen de stockage pour conserver ces informations dans le temps et pour prévenir leur oubli ; et enfin, il faut pouvoir accéder aux informations stockées (récupération). »

Lieury (1996) accorde aussi de l'importance au codage. Il estime qu'il se réalise au niveau des sens. Cela expliquerait l'appellation de mémoire « sensorielle » connue aussi comme la « mémoire de travail ». Ce type de mémoire se rapprocherait le plus

du « par coeur » souvent si cher à nos élèves. Cependant, il arrive d'avoir à recourir à des renseignements après un laps de temps plus long. Cela se produit lorsqu'il faut utiliser des connaissances adéquates à un contexte mais dans une situation ultérieure à l'apprentissage des notions.

Pour une telle situation, Lévy (1997) mentionne la « mémoire tampon » qui code l'information afin de pouvoir l'imprégner davantage. L'apprenant utilise ses connaissances et les réorganise en donnant un sens particulier aux termes à mémoriser. Il peut ainsi les organiser en familles en réunissant les éléments dotés d'un même sens d'où l'appellation « mémoire sémantique ».

Lieury (1996) rapporte une recherche effectuée par Bower montrant une capacité de rétention plus marquée de la mémoire sémantique comparativement à la mémoire sensorielle. Pour en arriver à une telle conclusion, une liste de 112 mots classés sémantiquement a été présentée au groupe traitement. Le groupe contrôle a reçu la même liste sans toutefois avoir préalablement regroupé les mots en familles sémantiques. Un premier essai de mémorisation a permis de constater que 70 mots regroupés selon leur sens ont été retenus par le groupe traitement sur une possibilité de 112. Le groupe contrôle n'a pu réussir plus de 20 mots. Lors d'un essai ultérieur de mémorisation des mêmes mots, le groupe traitement s'est rappelé la liste complète des mots contre moins de la moitié pour le groupe contrôle.

Nous avons aussi choisi de considérer les travaux de Krashen (1985, 1987) vu l'importance qu'il attribue à l'acquisition d'une langue seconde ce qui est en lien direct avec la problématique de l'étude en cours. De plus, la place accordée à l'environnement pour apprendre une langue va de pair avec la perspective de Bruner (1987, 1996).

Krashen (1985, 1987) estime que l'apprentissage d'une langue seconde diffère de celui relié à la langue maternelle malgré l'existence de certaines ressemblances. En ce qui a trait à la langue seconde, il distingue deux processus : « l'appropriation » et « l'apprentissage ». L'appropriation (« acquisition ») est le langage véhiculé inconsciemment par l'environnement dans les conversations quotidiennes. Elle est basée sur le principe de l'apprentissage de la langue maternelle où les intrants compréhensibles sont « ramassés ici et là » afin d'en ressortir un message. L'apprentissage (« learning »)⁴ est défini comme une prise de conscience des règles de grammaire se rattachant à la langue seconde. Par exemple, l'apprenant saurait distinguer l'usage des pronoms relatifs « who » et « whom » selon la fonction grammaticale attribuée bien que ceux-ci se traduisent par « qui ». Krashen (1987, p. 32-33) accorde cependant la priorité à l'appropriation (« acquisition »), donc au message :

- *l'acquisition est plus important que l'apprentissage,*
- *deux conditions sont requises pour acquérir une langue :*

⁴ L'accent mis sur l'appropriation (acquisition) et l'apprentissage (learning) se veut tout simplement une distinction entre « apprendre » à exprimer un message dans une langue seconde (to acquire) et « apprendre à comprendre » les caprices d'une langue (to learn).

1. *fournir des mots compréhensibles dans une structure juste un peu au-delà du niveau de l'apprenant ($I [input] + 1$),*
2. *S'assurer d'un « filtre affectif » mince par une situation où la motivation et la confiance en soi sont élevées et l'anxiété le plus bas possible.*

Le contexte, les connaissances acquises et l'information extra-linguistique facilitent l'appropriation des nombreux intrants nécessaires pour véhiculer l'information. Une fois ces intrants appropriés, il devient possible de diminuer l'attention portée au message et de la transférer sur la forme: « ...nous acquérons en allant par le sens en premier et, comme résultat, nous acquérons des structures » (Krashen, 1987, p. 21). Pour l'auteur, le sens passe avant l'exactitude de l'ordre grammatical dans l'apprentissage d'une langue seconde. Le vocabulaire aurait préséance sur la grammaire. Smith (1979) affirme que les mots ont non seulement des caractéristiques physiques tel que le son ou la forme graphique représentant la « structure de surface » ; ils ont aussi une signification que l'auteur nomme « structure profonde ». En associant cette dernière adéquatement aux mots utilisés, il en ressortirait un message plus précis.

L'importance attribuée à l'appropriation du vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue seconde est aussi soulignée par Clipperton (1994). La déficience du vocabulaire est reconnue par l'auteur comme l'un des problèmes les plus évidents pour la maîtrise d'une langue seconde.

Les auteurs cités précédemment ont contribué à cerner le concept d'apprentissage relié aux questions de recherche. Le deuxième concept, la motivation, sera abordé dans la partie suivante du chapitre.

Motivation

La motivation est généralement perçue comme un élément favorisant l'apprentissage. L'étude dirigée par Van der Keilen (1995) vient confirmer qu'il en est de même lorsqu'il s'agit de l'acquisition d'une langue seconde. Selon Oxford et Ehrman (1993), un bon nombre d'études ont déjà été effectuées dans le domaine de la motivation reliée à l'apprentissage d'une langue seconde mais l'auteur affirme que le sujet nécessite d'être davantage exploré. Certaines des études recensées ont établi un lien entre la motivation et la performance.

Les travaux de Gardner et Lambert (1959 - 1972) étalés sur une période de douze ans présentent une théorie sur la motivation reliée à l'apprentissage d'une langue seconde. Les auteurs estiment que la motivation se manifeste selon deux orientations : la motivation « integrative » et la motivation instrumentale.

La motivation « integrative » est axée sur le désir d'apprendre la langue seconde dans le but de communiquer avec les personnes de la communauté concernée. Une telle forme

de motivation peut être engendrée par l'insatisfaction de l'apprenant à vivre au sein du groupe auquel il appartient. La motivation « integrative » peut résulter du désir d'une personne de s'intégrer dans une autre culture. Un aspect affectif est noté dans l'intérêt à se familiariser avec une communauté.

La motivation instrumentale, l'autre type d'orientation présentée par Gardner et Lambert (1972), est plutôt reliée à l'aspect utilitaire. Elle serait accrue lorsqu'il semble possible pour l'élève de bénéficier de l'apprentissage de la langue seconde étudiée. Un but socio-économique peut contribuer à accroître la motivation instrumentale. Cela peut se refléter dans le désir d'un meilleur emploi, d'une augmentation de salaire, etc. En milieu scolaire, la motivation instrumentale pourrait être stimulée par un compliment de l'enseignant ou par de meilleurs résultats.

Cette théorie a servi à construire un instrument pour évaluer la motivation à l'égard d'une langue seconde : *Échelles d'attitudes et de motivations reliées à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde* (Clément, Smythe et Gardner, 1975). S'y retrouvent les catégories suivantes : le « désir d'apprendre », « l'effort fourni » et la « satisfaction à accomplir la tâche ».

En 1985, Gardner propose une définition de la motivation plus directement reliée au milieu scolaire en cohérence avec la perspective initiale :

« L'ampleur avec laquelle une personne travaille ou s'efforce à apprendre une langue parce qu'elle a le désir de faire cette activité et en ressent de la satisfaction (traduction libre) ». (p. 10)

Van der Kellen (1995) s'est basé sur cette définition pour évaluer la motivation et l'attitude des élèves d'un programme d'immersion française et celle des élèves anglophones participant à des cours réguliers de français, langue seconde. Il en est ressorti un niveau de motivation plus élevé chez les élèves s'étant inscrits au programme d'immersion. Cette recherche maintient que : 1) la motivation «intégrative» est associée aux gens souhaitant échanger avec des Francophones; 2) la motivation instrumentale viserait, par exemple, l'obtention d'un meilleur emploi. Malgré les vingt ans séparant les résultats obtenus par l'étude de Van der Kellen (1995) et la construction du test de mesure en 1975, la théorie proposée par Garder et Lambert (1959, 1972) se révèle encore valable.

La documentation parcourue pour éclairer les concepts clés de cette recherche, « apprentissage » et « motivation », a permis de relever des renseignements utiles à l'égard des adolescents représentant la clientèle impliquée dans le projet en cours. Vallerand (1993) constate certaines caractéristiques lors de l'apprentissage d'une langue seconde. Il estime qu'en tentant de définir sa propre personnalité, une insécurité s'installe parfois chez l'adolescent. L'ajout d'une langue et d'une culture différentes pourrait lui faire craindre de perdre son identité linguistique maternelle même s'il lui semble attrayant de faire un tel apprentissage. La situation politique mentionnée

auparavant dans la problématique pourrait, à notre avis, intensifier une telle crainte chez les adolescents québécois.

Pour Montemayor, Adams et Gullota (1990) les changements d'humeur fréquemment perçus chez les jeunes seraient dus à la diminution de l'estime de soi. Cela engendrerait une baisse d'énergie comme il est souvent noté et, à son tour, elle jouerait un rôle sur la motivation.

En considérant les propos énoncés à l'égard des adolescents étudiant une langue seconde, un questionnement fait surface. Est-il propice d'inclure un tel apprentissage au niveau secondaire? Sur ce, Archibald et Libben (1995) rapportent les résultats de Snow et Hoefnagel-Höle qui accordent à l'adolescent le meilleur taux d'apprentissage d'une langue comparativement aux adultes et aux jeunes enfants. Krashen (1985, p. 43) abondait dans le même sens en affirmant que les enfants plus âgés s'appropriaient une langue seconde plus rapidement qu'en bas âge. L'adolescence semble donc une étape favorable à l'apprentissage d'une langue seconde. Considérant toujours les avantages qui s'offrent à ces jeunes en apprenant l'anglais, il devient opportun de leur proposer une stratégie pédagogique qui les aiderait à améliorer leur apprentissage durant cette période jugée propice.

La nécessité d'utiliser une stratégie d'apprentissage est encouragée en ces termes par Meirieu (1987, p. 53): « l'appropriation de ces connaissances requiert tout un processus, des capacités précises, ce que nous nommerons plus loin des stratégies d'apprentissage et que chacun est loin de les posséder toutes » (*sic*). La prochaine section servira à mieux expliciter le concept « stratégie d'apprentissage ».

Moyen pour influencer le traitement de l'information à acquérir, une stratégie d'apprentissage devient un instrument pour améliorer les messages exprimés dans une langue seconde. Une stratégie serait constituée « ...des actions spécifiques, des comportements, des étapes ou d'une technique que les élèves utilisent pour progresser dans le développement de leurs habiletés en langue seconde » (Oxford, 1992-1993).

Lessard-Clouston (1997) souligne l'importance d'encourager les élèves à utiliser une stratégie ce qui aurait un effet positif sur leur apprentissage d'une langue seconde et leur motivation à en faire l'acquisition. L'auteur énumère des caractéristiques communes à une stratégie d'apprentissage: les étapes sont engendrées par l'apprenant, elle améliore la compétence en compréhension et en production de l'écrit de même que de l'oral et, de plus, l'utilisateur s'en sert consciemment.

La stratégie d'apprentissage utilisée au cours de notre étude vise à augmenter la mémorisation du vocabulaire car c'est à partir de mots choisis adéquatement que les

messages sont exprimés plus précisément. En plus de favoriser l'emmagasiner de mots, cette stratégie a pour but de faciliter la récupération en temps opportun des notions langagières nécessaires à l'expression rendant ainsi l'apprentissage plus durable.

La stratégie d'apprentissage suggérée pour faciliter l'appropriation du vocabulaire est basée sur les propositions de Joyce et Weil (1996) et met l'accent sur l'utilisation des associations. Ce choix découle des points communs établis entre les éléments de la stratégie expliquée (que nous verrons ci-après) et ceux relevés dans le cadre de référence soit les capacités naturelles, l'environnement et le lien avec des connaissances antérieures.

Les quatre éléments composant cette stratégie sont : une syntaxe, un système social, un principe de réaction et un système de support.

- Syntaxe

L'ordre de déroulement dans lequel s'effectue la mise en application de la stratégie constitue la syntaxe et il en ressort quatre phases:

- a) déterminer les notions,
- b) identifier des liens à partir des connaissances antérieures des apprenants,

- c) encourager des associations humoristiques pouvant inclure l'exagération et le ridicule pour accroître l'effet sur les sens,
- d) faire un rappel de ces associations pour développer une habileté à créer rapidement des liens et, ainsi, consolider l'apprentissage.

- Système social

Le système social implique les élèves et l'enseignant. Celui-ci est l'acteur dominant au début de l'utilisation de la stratégie en fournissant des exemples d'associations possibles. Le rôle se transfère graduellement aux apprenants pour en arriver, au fur et à mesure qu'ils se familiarisent, à manipuler eux-mêmes la stratégie d'apprentissage. Les élèves participent à leur convenance en suggérant à l'ensemble de la classe les associations leur semblant appropriées pour une meilleure mémorisation.

- Principe de réaction

Le principe de réaction consiste en la stimulation provoquée par l'enseignant en fournissant des références familières aux élèves, ce qui favoriserait l'apport de leurs propres suggestions. Il est essentiel d'utiliser un choix judicieux de moyens pour

entraîner des interactions entre les élèves de même qu'entre l'enseignant et les membres de la classe. Les échanges mutuels permettent à l'élève d'identifier un lien optimal pour mémoriser efficacement les mots à acquérir. En utilisant des contextes connus, la motivation pourrait être stimulée.

- Système de support

Le système de support contribue à augmenter l'éventail des associations. Tous les moyens pouvant accroître la créativité représentent un aspect positif pour un apprentissage basé sur des associations. Il peut s'agir d'images concrètes, d'images fictives, de mimes, de sons ou tout autre élément relié à l'environnement et aux connaissances des apprenants. Ces moyens viennent interagir avec les connaissances antérieures pour favoriser un lien permettant de les emmagasiner pour un usage ultérieur. La figure 2 de la page suivante présente le portrait synthétique de la stratégie basée sur des associations.

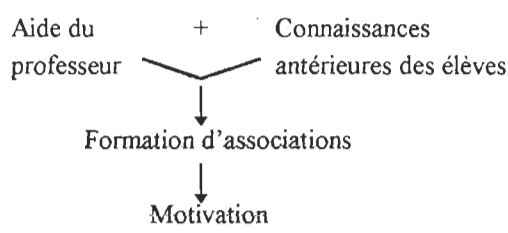
Stratégie d'apprentissage	
<u>Syntaxe</u> 1. Vocabulaire 2. Associations 3. Rappel	<u>Principe de réaction</u>  <pre> graph TD A[Aide du professeur] -- "+" --> B[Formation d'associations] C[Connaissances antérieures des élèves] -- "+" --> B B --> D[Motivation] </pre>
<u>Système social</u> enseignant ↔ élèves	<u>Matériel de support</u> Images concrètes, images fictives, sons, mimes, etc.

Figure 2. Les quatre éléments de la stratégie d'apprentissage basée sur des associations

Diverses recherches mettant l'accent sur une stratégie basée sur des associations ont été effectuées. Dans ces études, citées ci-après, les types d'associations diffèrent mais le but est toujours de faciliter l'appropriation de vocabulaire.

Krinsky et Krinsky (1996) montrent l'efficacité des méthodes mnémoniques en se servant d'associations basées sur des images auprès d'élèves de cinquième année. Dans leur étude, l'évaluation a été axée sur la langue maternelle contrairement au projet en cours qui met l'accent sur une langue seconde. Une telle étude a permis de constater une meilleure rétention des mots pour un usage à court terme ; pour une période plus prolongée, les résultats ne sont pas considérés significatifs.

Un article de Harley (1996) fait part d'une recherche menée dans une université de Chine. Les étudiants tentaient d'acquérir le vocabulaire en se servant, cette fois, d'associations créées à partir de synonymes et de définitions présentées par le professeur. Seule la langue seconde était utilisée par ce groupe. Dans une autre classe, la lecture a servi à définir le contexte utilisé comme stratégie d'apprentissage. Le groupe ayant utilisé les associations a affiché de meilleurs résultats pour l'acquisition du vocabulaire.

Des enfants torontois âgés de sept à douze ans ont participé à une étude conduite par Johnson (1996). Le groupe traitement était composé d'enfants apprenant l'anglais et dont la langue maternelle est l'espagnol. Le chercheur souligne que le groupe traitement est composé d'immigrants, un certain nombre de ces immigrants résidant dans la ville adoptive depuis suffisamment longtemps pour pouvoir former des associations avec le vocabulaire fourni. Toutefois, la durée du temps de résidence n'est pas précisée. Les autres participants du même groupe sont nouvellement immigrés. Quant au groupe témoin, il était constitué d'Anglophones unilingues. Pour le groupe traitement, les associations étaient donc faites dans la langue seconde; le groupe contrôle se servait de la langue maternelle. Les liens se créaient à partir de métaphores seulement. Les résultats montrent que les Anglophones ont affiché une meilleure performance ($M = 98.3$) comparativement aux immigrants établis depuis un certain temps et dont la langue maternelle était l'espagnol ($M = 90.3$). Les Anglophones ont aussi obtenu des résultats

supérieurs à ceux des enfants qui avaient immigré récemment ($M = 74.2$). Toutefois, l'étude indique que les liens ont contribué à mieux intégrer le vocabulaire en cause.

La recherche de Harley, Howard et Roberge (1996) diffère par ses types d'associations. Ces auteurs ont eu recours aux mots placés en contexte dans des lectures, au réseau sémantique (semantic mapping), aux mots entremêlés (scrambled words), aux étiquettes (labels) c'est-à-dire classifier des adjectifs selon leur sens positif, négatif ou neutre, aux familles de mots en trouvant des dérivatifs (adjectif, verbe, nom, etc.). Une évaluation effectuée après une période variant de quatre à sept jours n'a pas permis d'obtenir des résultats significatifs. De plus, n'ayant pas fait un suivi, les auteurs ignorent ce qui a été retenu du vocabulaire un ou deux mois plus tard.

Considérant le cadre de référence et la recension des écrits, le choix de la stratégie utilisée pour ce projet s'avère ainsi un choix judicieux pour répondre aux questions de recherche. Basée sur la création d'associations impliquant la participation des sujets, nous reconnaissons les capacités innées d'apprentissage soulignées par Chomsky (1971, 1977, 1985, 1988). Les associations formées à partir des connaissances de l'élève tout en tenant compte de son environnement rejoignent la perspective de Bruner (1987, 1996) qui accorde une grande importance à ces deux éléments. À l'aide des associations, nous visons la création d'un lien fourni par les élèves pour rattacher leurs connaissances

existantes au nouveau construit. Cela correspond à « une structure juste au-delà du niveau de l'apprenant » tel que prôné par Krashen (1985, 1987). En touchant directement l'environnement et les connaissances de l'élève, il pourrait s'ensuivre une influence sur la motivation. L'effort fourni pour créer des associations et la satisfaction à découvrir des liens pourraient indiquer un désir d'apprendre caractérisant ainsi la motivation comme l'a défini Gardner (1985).

Le cadre de référence et la recension des écrits formaient cette première partie du chapitre. Il en découle des hypothèses de recherche qui seront vérifiées au cours du projet.

Hypothèses de recherche

1. une stratégie basée sur des associations améliore l'acquisition des mots de vocabulaire à court terme et à long terme en première année secondaire;
2. une stratégie basée sur des associations favorise la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage de l'anglais.

Ce chapitre a permis de présenter des études sur l'apprentissage de la langue. Les divers travaux mentionnés contribuent à nous renseigner quant aux démarches réalisées dans le domaine de la recherche en cours.

Le prochain chapitre exposera la méthode mise en oeuvre pour vérifier les hypothèses énoncées et répondre aux questions de recherche soulevées.

CHAPITRE III

MÉTHODE

Ce chapitre présente la méthode utilisée pour vérifier les hypothèses de cette étude. Il renseigne sur le plan de recherche, les sujets, les instruments de mesure et le déroulement.

Plan de recherche

De type descriptif, cette recherche vise à connaître la situation quant à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, d'un groupe d'élèves fréquentant une école trifluvienne. L'accent est mis sur deux aspects relevant des questions de recherche : l'appropriation du vocabulaire en anglais à l'aide d'associations et la motivation à l'égard de cet apprentissage. Une description de la situation cognitive et motivationnelle informant sur les questions de recherche est rendue possible grâce aux observations effectuées en classe et des données empiriques recueillies auprès des élèves.

Le choix du plan de recherche se justifie en ce qu'il tente de tracer un portrait d'une situation didactique réelle dans les salles de classe de nos écoles. Nous avons délibérément évité une situation de laboratoire, acceptant à l'avance les aléas d'interactions environnementales liées à la situation de classe.

Sujets

Un groupe de 159 élèves francophones âgés en moyenne de 12 ans ont participé à cette étude. De ce nombre, 126 élèves faisaient partie du groupe traitement et 33 élèves formaient le groupe contrôle. L'absence de certains élèves au cours des différentes étapes de la cueillette des données explique la fluctuation du nombre de sujets lors de l'analyse. Fréquentant la même école secondaire, le groupe de sujets est composé de 82 filles et 77 garçons qui proviennent d'un milieu socio-économique variant de faible à moyen. Un bon nombre d'élèves (environ 65%) arrivaient des écoles primaire qui faisaient déjà partie du territoire de l'école sélectionnée pour ce projet. Les autres élèves (35%) fréquentaient des écoles du territoire avoisinant et de la région métropolitaine. Les sujets contribuant à cette étude sont peu exposés à la langue anglaise dans leur quotidien.

Instruments de mesure

La motivation

Le test utilisé pour l'évaluation du niveau de la motivation est constitué d'une portion des *Échelles d'attitudes et de motivations reliées à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde* (Clément, Smythe et Gardner, 1975). Cet instrument est lui-même une

adaptation de *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) et l'indice de cohérence interne en a été vérifié par les formules de Kuder-Richardson /20. Des résultats de .78 ont été obtenus pour l'intensité motivationnelle auprès des élèves de quatrième année secondaire et .81 pour leur désir d'apprendre. Le test a aussi été vérifié auprès des élèves de secondaire 5, les résultats sont respectivement de .76 et .78.

Le test original inclut trois parties:

- 1) une échelle d'attitudes de type Lickert,
- 2) des différenciateurs sémantiques,
- 3) une échelle à choix multiples sur l'intensité motivationnelle et le désir d'apprendre l'anglais.

En considérant le but visé par cette recherche, seulement la subdivision reliée à « l'intensité motivationnelle » et au « désir d'apprendre » a été sélectionnée (appendice A). Ce choix se justifie par la contribution que peut apporter cette section pour répondre aux questions reliées à l'étude de la motivation. De plus, tout en satisfaisant les besoins du projet, le test présenté aux élèves est ainsi d'une longueur convenable pour des adolescents de douze ans.

Basées sur la théorie de la motivation de Gardner et Lambert (1959, 1972), les dix premières questions de ce test à choix multiples vérifient l'intensité motivationnelle

alors que les dix dernières questions évaluent le désir d'apprendre l'anglais. Dans chaque cas, trois contextes sont considérés:

en classe : relié aux activités en anglais impliquant la présence du professeur en classe.

Exemple : le cours d'anglais lui-même ;

postscolaire : réfère à l'école sans être partie intégrante de l'enseignement durant les cours ou, encore, représente une affirmation quant à l'importance de l'apprentissage de l'anglais. Exemple : les devoirs , l'implication dans un entourage anglophone ;

hors scolaire : concerne la conduite favorisant l'apprentissage de l'anglais sans être en lien direct avec l'école. Exemple : les émissions de télévision en anglais.

Le tableau 1 de la page suivante expose les éléments correspondant aux énoncés du questionnaire.

Tableau 1

Éléments correspondant aux énoncés du questionnaire sur la motivation

# 1	retour sur le cours d'anglais
# 2	difficultés éprouvées
# 3	réaction par rapport aux devoirs corrigés
# 4	chansons en anglais
# 5	participation au cours
# 6	réaction quant au travail supplémentaire
# 7	effort fourni
# 8	écoute des émissions télévisées en général
# 9	intérêt pour les cours d'anglais
# 10	devoirs
# 11	intérêt de s'impliquer dans un entourage anglophone
# 12	intérêt comparé aux autres cours
# 13	intérêt pour des pièces de théâtre en anglais
# 14	opinion sur l'étude de la langue
# 15	intérêt pour les revues en anglais
# 16	intérêt pour un club vidéo
# 17	intérêt pour les séries télévisées
# 18	intérêt de s'exprimer en anglais en dehors de l'école
# 19	usage de l'anglais seulement lors des cours
# 20	liberté de participer aux cours d'anglais

Gardner et Lambert (1972, p. 22) identifient l'intensité motivationnelle par le travail fourni pour l'accomplissement des tâches et par l'intention d'étudier et d'utiliser la langue seconde. En classe, l'intensité motivationnelle est mesurée à l'aide des énoncés 2 et 5 du questionnaire; les énoncés 1, 3, 6, 7 et 10 informent sur le contexte post scolaire; les numéros 4, 8 et 9 indiquent le niveau de l'intensité motivationnelle dans des situations hors scolaires.

Selon ces mêmes auteurs, le désir d'apprendre est représenté par l'importance que donnent les élèves à l'apprentissage de la langue. Contrairement à l'intensité

motivationnelle, l'accent n'est pas mis sur l'intensité des efforts mais sur le goût de participer et sur l'attention portée. Les énoncés 12, 19 et 20 du questionnaire renseignent sur le désir des élèves à apprendre l'anglais lorsqu'ils sont en classe. Concernant le contexte postscolaire, les renseignements sont fournis par les énoncés 14 et 16. Dans le cas d'un contexte hors scolaire, les données proviennent des numéros 11, 13, 15, 17 et 18. Le tableau 2 indique les contextes visés par les énoncés sur la motivation.

Tableau 2

Classification des énoncés du questionnaire sur la motivation
selon les contextes

<u>Contexte</u>	<u>Intensité motivationnelle</u>	<u>Désir d'apprendre</u>
classe	2, 5	12, 19, 20
post-scolaire	1, 3, 6, 7, 10	14, 16
hors scolaire	4, 8, 9	11, 13, 15, 17, 18

Aux réponses à choix multiples, les élèves peuvent répondre par les lettres « a », « b » ou « c ». Chacun de ces choix correspond à l'un des trois niveaux de motivation suivants: faible, moyen, élevé.

Le tableau 3 indique la classification de ces niveaux selon les réponses offertes dans le questionnaire. Les numéros des énoncés sont regroupés selon la lettre servant à identifier le choix de réponses offert à l'élève et ce, pour chaque catégorie de motivation.

Tableau 3

Classification des choix de réponses du questionnaire sur la motivation
selon les niveaux

Niveaux	Intensité motivationnelle			Désir d'apprendre		
	a	b	c	a	b	c
<u>Faible</u>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10			16, 17, 18	12	11, 13, 14, 15, 19, 20
<u>Moyen</u>		1, 4, 5, 6, 10	2, 3, 7, 8, 9	20	11, 13, 14, 15, 17, 18, 19	12, 16
<u>Élevé</u>		2, 3, 7, 8, 9	1, 4, 5, 6, 10	11, 12, 13, 14, 15, 19	16, 20	17, 18

L'instrument, construit en 1975 et basé sur la théorie de la motivation « integrative » et de la motivation « instrumentale » proposée par Gardner et Lambert (1959, 1972), a reçu bon nombre de critiques. Oxford et Shearin (1994) lui ont reproché de donner une mesure trop limitée de la motivation ; cela conduit à la modification du modèle théorique par l'ajout d'éléments (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, besoin de réussite, etc.). Voulant riposter, Gardner et Tremblay (1994) ont expliqué que le but de ce test est de comprendre la motivation reliée à l'apprentissage et non de tenter de transformer les manières d'apprendre ou d'enseigner.

En 1995, des changements sont de nouveau apportés afin de mesurer d'autres aspects de la motivation: la persévérance, l'attention et la précision du but. Une étude avec LISREL présentée par Tremblay et Gardner (1995) montre un lien entre la performance de l'élève et la motivation. Présentée sous un tel aspect, la motivation demeure ainsi consistante avec le modèle de base. Plus tard, une étude effectuée par Ehrman (1996) renforce la validité du test. Elle souligne que la motivation « integrative » et la motivation instrumentale sont comparables à la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Les divers types de motivation mentionnés ont un impact sur la réussite, les styles d'apprentissage et les stratégies utilisées dans l'apprentissage d'une langue seconde. En 1996, Ehrman confirme la validité des mesures provenant de l'AMTB. Au vu de toutes ces considérations, le test sélectionné se veut un choix judicieux pour notre étude.

L'appropriation du vocabulaire

Dans le cadre de l'étude, un prétest a été proposé pour vérifier le vocabulaire déjà appris en anglais (appendice B). Les mots ont été choisis au hasard à partir de la liste fournie dans le *Programme d'études, Primaire, Anglais, langue seconde* publié par le ministère de l'Éducation (1983). La procédure pour la construction du test d'évaluation des connaissances en vocabulaire est basée sur la démarche habituelle employée dans une situation d'enseignement.

Divisé en deux parties, ce test vérifie les connaissances de mots traduits et écrits:

- 1) à partir de l'anglais vers le français,
- 2) à partir du français vers l'anglais.

Chaque section compte dix mots ; ce nombre a été fixé suite à des consultations avec deux enseignants de l'école ayant une expérience avec des élèves de ce niveau. Il en est ressorti que le test peut être considéré d'une longueur favorisant un travail consciencieux de la part des élèves de cet âge. Une activité qui, dès le départ, semble trop laborieuse aux élèves pourrait occasionner des réponses fournies hâtivement.

Les dix mots de la première section du test sont présentés en anglais et les élèves doivent les écrire en français mais l'orthographe de la langue d'arrivée n'est pas

évaluée. Inversement, ils ont à écrire correctement en anglais les dix mots français de la deuxième section. Dans cette partie du test, un pointage est accordé à l'épellation puisque c'est un élément d'apprentissage relié à la langue que les élèves tentent d'acquérir.

Le barème de correction est donc le suivant : deux points alloués à chaque réponse exacte du test ; un point est soustrait pour une erreur orthographique notée dans la deuxième section seulement. L'orthographe n'a pas été l'objet d'une pénalité dans la langue maternelle étant donné qu'elle n'est pas la langue à apprendre.

Déroulement

Les groupes-classes formés par l'école sélectionnée ont déterminé le regroupement et le choix des sujets. Cinq classes participent à cette recherche. La responsable de ce projet enseigne à quatre d'entre elles; la cinquième classe est sous la responsabilité d'une autre enseignante. Les deux enseignantes ont une expérience similaire dans l'enseignement quant à la matière, au nombre d'années et au niveau scolaire. Un sixième groupe d'élèves de première année secondaire n'a pas participé à cette recherche. Le retrait s'explique par l'absence prévue au cours du projet de l'enseignante désignée à ce groupe. Il a été jugé préférable de ne pas impliquer dans cette étude une personne assumant la suppléance qui, de plus, arriverait après le début du projet.

La participation des cinq groupes d'élèves s'est effectuée ainsi : 1) les quatre groupes d'élèves sous la responsabilité de la chercheuse forment le groupe traitement 2) les élèves de l'autre enseignante constituent le groupe contrôle. Une telle division a voulu éviter qu'un même enseignant jumelle deux types différents d'enseignement c'est-à-dire d'une part, la stratégie basée sur les associations avec le groupe traitement et, d'autre part, une approche différente avec une partie du groupe contrôle. Il aurait pu involontairement se glisser des éléments pédagogiques reliés à la stratégie prônée d'où la possibilité de créer des équivoques.

La recherche a débuté à la fin du mois de septembre afin de permettre aux élèves de se familiariser avec leur nouvel environnement allouant ainsi une période pour l'adaptation. À cause des activités routinières de la première année secondaire en septembre (distribution des volumes, rencontres avec les spécialistes des écoles, journée d'initiation, etc.), le nombre de cours d'anglais auxquels les élèves auraient été exposés depuis leur arrivée au secondaire était restreint. Les nouvelles connaissances en anglais ont donc été considérées négligeables avant le début de l'étude.

La vérification comporte trois parties : 1) un test estimant la motivation et le vocabulaire approprié du groupe traitement de même que du groupe contrôle (prétest), 2) un test présenté seulement au groupe traitement évaluant l'appropriation du vocabulaire après

la présentation de la stratégie (premier post-test), 3) un test renseignant sur le niveau de motivation et de l'appropriation du vocabulaire aux deux groupes (deuxième post-test).

Prétest sur la motivation

À la fin du mois de septembre, les deux groupes ont répondu à la portion du questionnaire *Échelles d'attitudes et de motivations reliées à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde* (Clément, Smythe et Gardner, 1975) ayant pour but de vérifier le niveau de motivation à l'arrivée au secondaire (appendice A). La distribution du questionnaire a été effectuée par un collègue afin d'éviter une influence indue de l'enseignante.

Le sérieux de l'activité leur est d'abord exprimé puis la procédure de réponse leur est expliquée à l'aide de l'exemple présenté au début du questionnaire. Pour s'assurer de la compréhension des consignes à suivre, il leur demande s'ils ont des interrogations. Les élèves sont avisés de l'importance de répondre avec la plus grande exactitude possible et de ne choisir qu'une seule réponse par question. Ils sont invités à déposer eux-mêmes leurs réponses dans une enveloppe cachetée à la fin de l'évaluation. Cela avait pour but de diminuer les risques de réponses inexactes par crainte d'un manque de

confidentialité. L'identification de la chercheuse n'a pas été révélée aux sujets. Les élèves ont reçu le questionnaire au début du test. Aucun temps limite n'a été établi et, une fois le test terminé, les élèves plaçaient le questionnaire dans l'enveloppe assignée. Le tout s'est déroulé dans une période de trente minutes.

Prétest sur l'appropriation du vocabulaire

Le test est distribué au début d'une période de soixante minutes par les enseignantes selon leurs groupes respectifs et l'horaire habituel. Les groupes ne sont pas avertis à l'avance de leur participation à la vérification du vocabulaire évitant ainsi les communications entre les élèves à propos du test. Les consignes sont expliquées pour s'assurer de leur compréhension. Les élèves commencent à écrire dans la langue opposée les vingt mots présentés. La durée du test est de trente minutes. Les copies sont ramassées et corrigées selon les critères établis.

La mise en application de la stratégie basée sur des associations a succédé à cette cueillette de données préliminaires.

Déroulement de l'enseignement de la stratégie

Deux périodes de soixante minutes ont été nécessaires pour enseigner la stratégie. Chaque période d'enseignement a été abrégée d'environ cinq minutes pour les procédures d'usage telles la prise des présences et les brèves conversations habituelles visant un climat de classe agréable. L'enseignante s'adresse aux élèves et met l'accent sur les difficultés éprouvées lors du prétest pour écrire les mots dans la langue opposée. Elle les encourage en précisant qu'il existe des moyens pour faciliter leur apprentissage. Le premier mot du test « stay » est pris à titre d'exemple avec chaque groupe exposé à la stratégie. Elle interroge les élèves afin de les amener à trouver par eux-mêmes un certain lien avec le mot correspondant en français « rester ». Sur l'ensemble des élèves utilisant la stratégie, deux élèves de groupes différents ont précédé la suggestion de l'enseignante en associant le son de « stay » avec celui de « ster » dans « rester ». Cette association correspondait à celle proposée dans l'explication de la stratégie lorsqu'aucun élève d'une classe ne parvenait à en fournir. Le premier exemple est suivi d'une liste dressée au tableau pour présenter aux élèves différentes catégories d'associations possibles :

- une ressemblance de forme (table=table) ou de son (stay =rester);
- une différence (free = gratuit et, en perdant le « r », devient l'opposé fee = frais) ;
- une visualisation simple (look = regarder où les deux « o » réfèrent aux yeux) ;

- une visualisation humoristique (orteil =toe en s'imaginant l'orteil grossir et rougir comme une « toe-mate » après l'avoir frappé sur le coin du lit) ;
- un contexte familial (board = planche en pensant à la popularité du « snowboard »).

Trois feuilles contenant des explications à l'égard de la stratégie ont été préparées pour les élèves (appendice C). La page 1 de cette série est distribuée à la première période utilisée pour la mise en place de la stratégie ; les deux autres lors de la période suivante. Ces feuilles sont divisées en trois colonnes. La première colonne affiche une série de mots dont plusieurs proviennent du prétest. Avec l'aide de l'enseignante, des images concrètes ou imaginaires, des liens avec des sons de même que des mots puisés dans la langue maternelle forment le matériel de support utilisé pour suggérer des associations aux élèves. Les suggestions sont présentées dans la deuxième colonne. Avec un rappel sur les différentes manières de former des associations tel qu'énoncé antérieurement, les élèves sont invités à imaginer des liens pouvant exister entre leurs connaissances et le mot présenté. Une troisième colonne est utilisée pour la représentation de l'association créée par l'élève. Si par manque d'idée ou, tout simplement, parce que la suggestion indiquée dans la deuxième colonne semble la plus appropriée, l'élève reproduit alors dans la troisième colonne celle qui est proposée dans la deuxième colonne. Il pourrait s'ensuivre un renforcement du lien déjà suggéré. Lorsque les élèves ont terminé de compléter les feuilles, les tableaux présentent des associations différentes selon les liens

créés. Les associations deviennent un outil d'apprentissage grâce au traitement que chaque élève fait subir au mot à s'approprier.

Durant la période suivante, les élèves continuent de mettre en pratique cette méthode d'apprentissage en se servant des deux dernières feuilles de la série. Une certaine passivité a été notée au début du projet alors que seulement quelques élèves « osaient » participer. C'est une situation qui a changé graduellement au fur et à mesure que les élèves progressaient dans la liste de mots présentés sur les feuilles.

Les élèves sont encouragés fortement à se servir de ce moyen d'apprentissage pour le vocabulaire relié au thème étudié dans les cours d'anglais même lorsque l'explication de la stratégie est terminée. Comme le suggèrent Joyce et Weil (1996), il est préférable de répéter occasionnellement les mots ayant contribué à familiariser les élèves avec la stratégie de façon à faire déclencher un certain automatisme à former des associations.

Premier post-test

Quatre semaines se sont écoulées après la mise en application de la stratégie basée sur des associations. Un premier post-test a été administré uniquement au groupe traitement et dans lequel les élèves avaient à traduire les mots et à fournir les associations utilisées pour la mémorisation (appendice D). Il est à noter que quinze

mots sur vingt sont identiques au prétest. Nous avons intentionnellement bâti le post-test en fonction des mots qui ont contribué à implanter la stratégie. Ainsi, les élèves avaient été exposés aux associations servant à vérifier l'acquisition désirée. Les associations incluses dans le test se retrouvent sur la feuille ayant servi à l'explication de la stratégie à l'exception des mots « who » et « what ». Ces deux mots avaient tout de même été abordés en classe en même temps que les autres « question words » présentés sur les feuilles explicatives lors de l'instauration de la stratégie. Les cinq mots du premier post-test qui diffèrent du test initial avaient pour but d'éviter la répétition intégrale du prétest.

Le test est présenté au début d'une période de soixante minutes ce qui a été suffisant pour compléter la tâche. La majorité des élèves ont remis leur copie dans les quarante premières minutes même si, dans certains cas, des espaces blancs indiquaient qu'ils n'ont pu répondre. Parmi la minorité ayant utilisé presque toute la période, certains cherchaient profondément les réponses afin de compléter le test alors que d'autres semblaient se plaisir à fournir de beaux dessins pour les associations.

Deuxième post-test

Cinq semaines plus tard et neuf semaines après le début de la recherche, le deuxième post-test a été distribué. Ce deuxième post-test est identique à celui présenté lors du premier post-test afin d'étudier le niveau et la durabilité de l'apprentissage du

vocabulaire (appendice D). Les deux groupes (traitement et contrôle) ont complété ce test dans la première moitié de la période. Cette période de temps raccourcie comparativement à la même tâche au premier post-test s'expliquerait par une meilleure habileté à répondre du groupe traitement ; le groupe contrôle a laissé un plus grand nombre d'espaces vides.

Une nouvelle évaluation de la motivation des deux groupes a été effectuée dans la seconde moitié de la période. Nous avons utilisé le même questionnaire que lors du prétest (appendice A).

La méthode présentée dans ce chapitre visait à recueillir les données nécessaires pour vérifier les hypothèses. La prochaine section élabore les résultats obtenus qui nous permettront d'y parvenir.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre traite des résultats obtenus lors de la mise en application de la stratégie basée sur des associations. Il présente les analyses ayant servi au traitement des données suivies de la présentation des résultats. La discussion sur la présentation des résultats fera partie du chapitre suivant.

Présentation des analyses

Les analyses présentées ont pour but de vérifier, en premier lieu, si une stratégie basée sur des associations est un moyen pouvant faciliter l'apprentissage du vocabulaire chez des élèves de première année secondaire vivant dans un milieu très francophone. D'autre part, les résultats sont utilisés pour étudier l'influence de la stratégie sur la motivation. Cependant, avant d'entreprendre les analyses nécessaires à cette fin, nous avons vérifié si le groupe traitement et le groupe contrôle étaient comparables sur deux plans au début du projet. D'abord, celui de la motivation à apprendre l'anglais et, ensuite, celui de l'appropriation du vocabulaire indiqué dans le programme du ministère de l'Éducation du niveau primaire, l'étude étant réalisée avec des élèves à l'arrivée au secondaire.

L'information requise pour les analyses a été recueillie lors d'un prétest suivi de deux post-tests. Seul le premier post-test n'a pas été administré au groupe contrôle. Le tableau 4 indique les dates de distribution de ces tests. Les calculs ont été effectués à

l'aide du système SAS de traitement des données au Centre de consultation de statistiques à l'université du Québec à Trois-Rivières.

Tableau 4

Distribution des tests pour chaque groupe concernant la motivation et le vocabulaire

	<u>Motivation</u>	<u>Appropriation du vocabulaire</u>
Prétest (29 sept.)	T + C	T + C
Premier post-test (5 nov.)		T
Deuxième post-test (10 déc.)	T + C	T + C

T = groupe traitement, C = groupe contrôle

Les renseignements nécessaires à l'analyse ont été puisés dans deux tableaux croisés indiquant les résultats reliés à la motivation obtenus au début et à la fin du projet. Ces résultats montrent, pour chaque groupe, des pourcentages d'élèves appartenant à chaque catégorie de motivation par rapport : 1) au groupe auquel ils appartiennent, 2) à l'ensemble des sujets. Les résultats du prétest sur la motivation ont servi, entre autres,

à vérifier l'homogénéité des deux groupes. Ceux du post-test avaient pour but d'examiner si la stratégie utilisée au cours du projet avait influencé le niveau de motivation du groupe traitement. Une telle étude a été rendue possible en comparant les résultats avec ceux du prétest mais aussi avec ceux provenant du groupe contrôle lors du post-test.

Des résultats tirés de trois tableaux croisés informent sur l'acquisition du vocabulaire suite au prétest et à chaque post-test. Le premier tableau croisé a contribué à vérifier si les deux groupes étaient comparables tout en classifiant les élèves selon les différents niveaux de motivation (faible, moyen, élevé). Le deuxième tableau a permis de comparer les résultats avec ceux du pré-test. Finalement, le dernier tableau informe sur l'influence à plus long terme de la stratégie sur la motivation et sur l'appropriation du vocabulaire.

Les tests suivants ont été utilisés pour l'analyse fine des données selon les questions posées :

- le test Chi carré pour établir le taux de probabilité relié au hasard en ce qui a trait à la similarité des deux groupes et ce, par rapport au niveau de la motivation et de l'appropriation du vocabulaire;

- le test Wilcoxon pour : « déterminer si la différence entre les moyennes de deux échantillons appariés est significative » (De Landsheere, 1992, p. 311). Cela permet de corroborer les résultats de l'analyse corrélationnelle précédente quant à la similitude des deux groupes;
- l'analyse de variance (Anova) pour comparer la moyenne des résultats de l'échantillon ;
- l'analyse multiple de variance (Manova) afin de vérifier si le temps a apporté des changements aux critères étudiés ;
- le test t de Student pour identifier la présence d'une signification réelle des différences entre le groupe traitement et le groupe témoin et ainsi corroborer les résultats obtenus à partir du test Wilcoxon.

Présentation des résultats

Les résultats sont présentés en cinq parties et traitent de:

1. la motivation des deux groupes au début de l'étude;
2. le vocabulaire connu par les deux groupes en septembre;
3. l'appropriation du vocabulaire et la fréquence des associations après traitement;
4. l'appropriation du vocabulaire à la fin du projet ;
5. la motivation des deux groupes également à la fin du projet.

Motivation des deux groupes d'élèves

Pour déterminer si les groupes sont comparables sur le plan motivationnel, des catégories de motivation ont été établies : faible, moyenne, élevée. Une distinction a été faite en fonction du contexte dans lequel les sujets se trouvaient: en classe, postscolaire, hors scolaire.

Le tableau 5a sert à étudier l'intensité motivationnelle du groupe traitement et celle du groupe contrôle avant la mise en place de la stratégie d'apprentissage. Il montre les résultats obtenus à chaque énoncé du questionnaire sur « l'intensité motivationnelle » de chaque groupe. Les données référant aux élèves très motivés indiquent que le groupe traitement est, au départ, plus motivé que le groupe contrôle. Les résultats plus élevés du groupe contrôle concernant la motivation « faible » en témoignent de nouveau. Le taux de probabilité confirme la dissimilitude. Considérant comme hypothèse nulle que les deux groupes sont comparables ($p \leq .05$), ils se ressemblent seulement dans deux situations sur dix.

Le tableau 5b indique les résultats reliés au « désir d'apprendre » la langue seconde et ce, toujours avant de commencer à utiliser la stratégie d'apprentissage. Ils semblent légèrement plus uniformes dans les deux groupes que ceux obtenus pour « l'intensité motivationnelle ». La ressemblance est plus marquée dans le contexte hors classe.

Tableau 5a

Intensité motivationnelle selon chaque énoncé et chaque contexte (%)

Pré-test

#	Faible		Moyenne		Élevée		<i>p</i>
	T	C	T	C	T	C	
classe							
2	8.73	26.47	73.81	55.88	17.46	17.65	0.019 *
5	6.45	18.75	34.68	46.88	58.87	34.38	0.017 *
post-scolaire							
1	1.59	2.94	64.29	82.35	34.13	14.71	0.086
3	3.17	14.71	53.97	35.29	42.86	50.00	0.014 *
6	26.83	47.06	47.15	41.18	26.02	11.76	0.048 *
7	5.65	3.03	79.03	60.61	15.32	36.36	0.025 *
10	4.03	6.06	20.97	54.55	75.00	39.39	0.001 *
hors-scolaire							
4	1.60	8.82	44.80	70.59	53.60	20.59	0.001 *
8	8.87	17.65	28.23	17.65	62.90	64.71	0.215
9	21.49	32.35	40.50	52.94	38.02	14.71	0.036 *

N = 159, # = numéro de l'énoncé, T = groupe traitement, C = groupe contrôle, * = $p \leq 0.05$

Tableau 5b

Désir d'apprendre selon chaque énoncé et chaque contexte (%)

Pré-test

	Faible		Moyen		Élevé		
#	T	C	T	C	T	C	<i>p</i>
Classe							
12	69.35	73.53	23.39	2.94	7.26	23.53	0.002 *
19	33.33	23.53	61.11	58.82	5.56	17.65	0.059
20	68.00	52.94	9.60	2.94	22.40	44.12	0.029 *
Post-scolaire							
14	58.73	35.29	37.30	61.76	3.97	2.94	0.037 *
16	29.60	55.88	25.60	5.88	44.80	38.24	0.006 *
Hors-scolaire							
11	43.20	23.53	54.40	67.65	2.40	8.82	0.041 *
13	50.79	32.35	40.48	50.00	8.73	17.65	0.104
15	60.80	50.00	35.20	44.12	4.00	5.88	0.517
17	11.90	18.18	59.52	66.67	28.57	15.15	0.244
18	9.60	2.94	40.00	55.88	50.40	41.18	0.176

N = 159, # = numéro de l'énoncé, T = groupe traitement, C = groupe contrôle, * = $p \leq 0.05$

Les résultats obtenus de l'analyse non paramétrique de Wilcoxon indiquent aussi une différence entre les deux groupes en ce qui a trait à la motivation. Le tableau 6 rassemble les résultats obtenus pour chaque énoncé en précisant les contextes. Le test de Wilcoxon vient corroborer l'analyse précédente et laisse croire à une motivation plus élevée de la part du groupe traitement. Le score Z de même que la probabilité ont été estimés. Pour confirmer l'hypothèse que le groupe est plus motivé comparativement au groupe contrôle, la valeur Z doit être négative et le taux de probabilité inférieur à 10%. En respectant ces critères, les deux groupes ne sont pas comparables en ce qui a trait à l'intensité motivationnelle. La distinction est aussi marquée concernant le désir d'apprendre.

Tableau 6

Homogénéité des deux groupes : analyse de Wilcoxon (m)

Prétest

Intensité motivationnelle					Désir d'apprendre				
#	T	C	Z	p	#	T	C	Z	p
classe									
2	84.07	67.26	-2.32	0.0200 *	12	84.84	60.01	-3.48	0.0005 *
5	82.97	61.15	-2.73	0.0062 *	19	83.44	69.58	-1.78	0.0736 *
					20	81.95	72.82	-1.21	0.2241
hors scolaire									
1	83.90	67.89	-2.20	0.0276 *	14	84.25	66.58	-2.24	0.0245 *
3	84.47	65.76	-2.35	0.0186 *	16	85.68	59.10	-3.20	0.0013 *
6	83.31	63.38	-2.43	0.0148 *					
7	81.77	68.56	-1.96	0.0492 *					
10	84.72	57.50	-3.73	0.0002 *					
post-scolaire									
4	86.09	57.60	-3.63	0.0003 *	11	83.88	65.72	-2.34	0.0189 *
8	82.20	69.61	-1.66	0.0961 *	13	84.10	67.13	-2.09	0.0364 *
9	82.25	62.85	-2.38	0.0171 *	15	81.88	73.05	-1.14	0.2529
					17	82.69	69.72	-1.65	0.0977 *
					18	80.85	76.85	-0.49	0.6179

N = 159 , Z = score Z, * = $p \leq 0.10$ joint à un score Z négatif,

T = groupe traitement, C = groupe contrôle, # = numéro de l'énoncé

Une analyse de variance (Anova) confirme la différence entre les groupes au niveau de la motivation. Le tableau 7 révèle ces variances et le taux de probabilité permet d'affirmer que les groupes ne sont pas complètement comparables en ce qui a trait à la motivation.

Tableau 7

Comparaison de la motivation des deux groupes à l'aide d'une analyse de variance
Prétest

Intensité motivationnelle (m)		Désir d'apprendre (m)
T	24.007	23.373
C	21.000	21.205
<u>p</u>	0.001	0.004

N = 159, T = groupe traitement, C = groupe contrôle ; m = moyenne ; $p \leq 0.05$

En ce qui a trait au niveau de motivation qui anime les groupes à leur arrivée au secondaire, le tableau 8 indique que le niveau « moyen » de l'intensité motivationnelle est supérieure aux autres niveaux ; quant au désir d'apprendre, le niveau « faible » prévaut. En faisant la moyenne des pourcentages attribués à « l'intensité

motivationnelle » et au « désir d'apprendre » et ce, pour chaque niveau indiqué dans le tableau 8, il ressort que l'ensemble des sujets sont moyennement motivés à apprendre. En effet, les moyennes obtenues sont de 44.33% pour le niveau moyen suivi du niveau élevé avec un résultat de 30.13% et, finalement, le niveau faible représente 26.42% des sujets.

Tableau 8

Niveau de motivation des élèves en fonction de chaque énoncé (%)

Prétest

Intensité motivationnelle				Désir d'apprendre			
#	Faible	Moyen	Élevé	#	Faible	Moyen	Élevé
1	1.88	68.13	48.00	11	38.99	57.23	3.77
2	12.50	70.00	17.50	12	70.25	18.99	10.76
3	5.63	50.00	44.38	13	46.88	42.50	10.63
4	3.14	50.31	46.54	14	53.75	42.50	3.75
5	8.97	37.18	53.85	15	58.49	37.11	4.40
6	31.21	45.86	22.93	16	35.22	21.38	43.40
7	5.10	75.16	19.75	17	13.21	61.01	25.79
8	10.76	25.95	63.29	18	8.18	43.40	48.43
9	23.87	43.23	32.90	19	31.25	60.63	8.13
10	4.46	28.03	67.52	20	64.78	8.18	27.04
m	10.75	49.38	41.66		42.10	39.29	18.61

N = 159 , # = numéro de l'énoncé , m = moyenne

Le projet en cours veut mettre l'accent sur la motivation mais il vise particulièrement à augmenter la rétention du vocabulaire en anglais, langue seconde. L'évaluation du niveau d'appropriation du vocabulaire a donc été faite pour chaque groupe.

Vocabulaire des élèves avant l'étude

Les tableaux 9a et 9b permettent de comparer l'homogénéité des deux groupes en ce qui a trait au vocabulaire. Afin de vérifier l'évolution de l'appropriation du vocabulaire au cours du projet, les deux groupes ont été évalués au début de la recherche. Le tableau 9a montre, dans l'ensemble, une similarité des groupes pour les mots à écrire en français ($p \leq 0.05$). Il en est de même, comme l'indique le tableau 9b pour la deuxième section du test alors que les élèves traduisaient des mots français en anglais.

Tableau 9a

Comparaison de l'homogénéité des deux groupes pour le vocabulaire traduit
de l'anglais vers le français (%)

Prétest

#	Bonnes réponses		Mauvaises réponses		<i>p</i>
	T	C	T	C	
1	31.20	14.71	68.80	85.29	0.057
2	56.00	55.88	44.00	44.12	0.990
3	40.80	38.24	59.20	61.76	0.787
4	14.40	5.88	85.60	94.12	0.184
5	84.00	73.53	16.00	26.47	0.161
6	71.20	67.65	28.80	32.35	0.687
7	11.20	5.88	88.80	94.12	0.361
8	24.80	41.18	75.20	58.82	0.060
9	37.60	14.71	62.40	85.29	0.012 *
10	21.60	2.94	78.40	97.06	0.011 *
m	39.28	32.00	60.72	67.95	

N = 159, m = moyenne, * = $p \leq 0.05$,

T = groupe traitement, C = groupe contrôle, # = numéro de l'énoncé

Tableau 9b

Comparaison de l'homogénéité des deux groupes pour le vocabulaire traduit
du français vers l'anglais (%)

Prétest

#	Bonnes réponses		Bonnes réponses mais erreur d'orthographe		Mauvaises réponses		<i>p</i>
	T	C	T	C	T	C	
1	45.60	26.47	3.20	2.94	51.20	70.59	0.124
2	20.00	41.18	2.40	2.94	77.60	55.88	0.036 *
3	13.60	11.76	8.80	23.53	77.60	64.71	0.063
4	28.00	35.29	0.00	0.00	72.00	64.71	0.409
5	28.80	17.65	3.20	11.76	68.00	70.59	0.075
6	48.00	23.53	0.00	0.00	52.00	76.47	0.011 *
7	66.40	58.82	8.00	11.76	25.60	29.41	0.666
8	39.20	23.53	7.20	2.94	53.60	73.53	0.109
9	1.60	0.00	0.80	0.00	97.60	100.00	0.660
10	0.00	2.94	0.00	2.94	100.00	94.12	0.024 *
m	29.12	24.18	3.36	5.88	67.52	70.00	

N = 158, * = $p \leq 0.05$, T = groupe à traitement, C = groupe contrôle,
= numéro de l'énoncé

Les résultats d'une analyse non paramétrique de Wilcoxon sont présentés au tableau 10. Ils corroborent ceux du tableau croisé. Deux facteurs sont nécessaires pour affirmer une dissemblance entre les deux groupes : 1) le score Z est négatif et 2) $p \leq .10$. En considérant ces deux facteurs, les groupes sont comparables au début de la recherche en ce qui a trait à l'acquisition du vocabulaire.

Tableau 10

Comparaison de l'homogénéité des groupes pour le vocabulaire: analyse de Wilcoxon

Prétest

Anglais vers le français					Français vers l'anglais				
		moyenne	Z	p			moyenne	Z	p
#	T	C			#	T	C		
1	82.80	69.69	- 1.897	0.05*	1	83.38	67.57	- 2.034	0.04*
2	80.02	79.92	- 0.009	0.99	2	76.24	93.82	2.552	0.01
3	80.43	78.39	- 0.267	0.78	3	78.17	86.70	1.258	0.20
4	81.44	74.67	- 1.320	0.18	4	78.76	84.55	0.821	0.41
5	81.78	73.45	- 1.394	0.16	5	80.92	76.61	- 0.592	0.55
6	80.60	77.77	- 0.398	0.69	6	84.16	64.70	- 2.546	0.01*
7	80.90	76.67	- 0.906	0.36	7	81.17	75.67	- 0.730	0.46
8	77.21	90.23	1.870	0.06	8	83.29	67.88	- 1.982	0.04*
9	83.89	65.69	- 2.512	0.01*	9	80.40	78.50	- 0.900	0.36
10	83.17	68.33	- 2.521	0.01*	10	79.00	83.67	2.709	0.00

N = 159, # = numéro de l'énoncé, Z = score Z , * = $p \leq 0.10$ joint à un score Z négatif, T = groupe à traitement, C = groupe contrôle

Le tableau 11 expose les résultats d'une analyse de variance (Anova). Les données montrent un apprentissage de vocabulaire comparable entre les deux groupes.

Tableau 11

Comparaison de l'homogénéité des groupes pour le vocabulaire: analyse de variance

Prétest

	De l'anglais vers le français		Du français vers l'anglais	
	m	ET	m	ET
T	7.85	5.44	6.16	4.52
C	6.41	4.11	5.41	4.25
T + C	7.54		6.00	
<i>p</i>	0.1527		0.3883	

N = 159, T = groupe traitement , C = groupe contrôle , m = moyenne , $p \leq 0.05$
 ET = écart type

En ce qui a trait au vocabulaire acquis par les sujets à leur arrivée au secondaire, les tableaux 9a et 9b font ressortir une faiblesse. Dans la première partie du test (mots anglais traduits en français, tableau 9a), 60.72% des élèves du groupe traitement ont eu la mauvaise réponse alors que, dans le groupe contrôle, il y en a eu 67.95% . Dans le même ordre, les pourcentages de mauvaises réponses ont été de 67.52% et de 70% pour la deuxième partie du test (mots à écrire correctement en anglais, tableau 9b).

Appropriation du vocabulaire après le traitement

Le tableau 12a permet de constater l'augmentation des pourcentages de réponses justes du groupe traitement dans la première partie du test si on compare aux résultats du prétest (tableau 9a). Les résultats de la deuxième partie de l'évaluation du vocabulaire sont affichés dans le tableau 12b. Ils sont aussi supérieurs comparativement au prétest (tableau 9b). Les tableaux 12a et 12b montrent que les pourcentages des associations fournies se rapprochent de ceux alloués aux bonnes réponses. Il y a ainsi un lien entre la fréquence des associations et celle des réponses adéquates.

Tableau 12a

Appropriation du vocabulaire par le groupe traitement: de l'anglais vers le français (%)

Premier post-test

#	BR sans assoc.	BR avec assoc.	Total BR	MR sans assoc.	MR avec ass. oc.	Total MR
1	4.27	91.45	95.72	3.42	0.85	4.27
2	8.62	69.83	78.45	18.97	2.59	21.56
3	19.82	59.46	79.28	18.92	1.80	20.72
4	6.09	86.95	93.04	6.09	0.87	6.96
5	16.38	77.59	93.97	6.03	0.00	6.03
6	17.24	75.86	93.10	6.90	0.00	6.90
7	9.48	68.11	77.59	22.41	0.00	22.41
8	-	-	-	-	-	-
9	8.18	67.27	75.45	23.64	0.91	24.55
10	7.69	86.32	94.01	5.13	0.85	5.98
m	10.86	75.87	86.73	12.39	0.87	13.26

N = 117, # = numéro de l'énoncé, BR = bonnes réponses, MR = mauvaises réponses,
 - = données manquantes due à une erreur lors de l'entrée dans le système informatique,
 m = moyenne

Tableau 12b

Appropriation du vocabulaire par le groupe traitement: du français vers l'anglais (%)

Premier post-test

#	BR sans assoc.	BR avec assoc.	Total BR	BREO sans assoc.	BREO avec assoc.	Total BREO	MR sans assoc.	MR avec assoc.	Total MR
1	5.08	80.51	85.59	0.00	4.24	4.24	7.63	2.54	10.17
2	2.59	79.31	81.90	0.86	10.34	11.20	5.17	1.72	6.89
3	4.35	76.52	80.87	1.74	2.61	4.35	13.04	1.74	14.78
4	14.78	52.17	66.95	0.87	9.57	10.44	20.87	1.74	22.61
5	1.69	83.90	85.59	0.85	5.93	6.78	5.93	1.69	7.62
6	14.04	57.02	71.06	0.00	0.00	0.00	27.19	1.75	28.94
7	19.47	62.83	82.30	1.77	2.65	4.42	12.39	0.88	13.27
8	11.21	66.38	77.59	3.45	6.03	9.48	12.07	0.86	12.93
9	10.53	52.63	63.16	5.26	11.40	16.66	17.54	2.63	20.17
10	3.45	65.52	68.97	0.86	8.62	9.48	19.83	1.72	21.55
m	8.71	67.68	76.39	1.57	6.13	7.70	14.17	1.72	15.89

N = 117, # = numéro de l'énoncé, m = moyenne,

BR = bonnes réponses, BREO = bonnes réponses mais erreur d'orthographe, MR = mauvaises réponses

Vocabulaire approprié par les deux groupes lors du deuxième post-test

Les données recueillies pour la première partie du deuxième post-test (de l'anglais vers le français) montrent que le groupe traitement, comparativement au groupe contrôle, a obtenu des pourcentages supérieurs concernant les réponses exactes (tableau 13a). Les résultats reliés aux associations fournies par le groupe exposé à la stratégie ont aussi des taux plus élevés. Les résultats des réponses exactes de même que les résultats indiquant le pourcentage d'associations fournies par le groupe traitement se ressemblent ; ceux obtenus du groupe contrôle diffèrent beaucoup plus. Il ressort un lien entre les associations et l'appropriation du vocabulaire.

Les mêmes comparaisons ont été faites dans la deuxième partie du dernier post-test vérifiant le vocabulaire (du français vers l'anglais). Des conclusions identiques à celles énoncées précédemment peuvent être tirées du tableau 13b. L'appropriation de l'orthographe a été également considérée puisqu'il s'agit de la langue à apprendre tel qu'expliqué dans le chapitre III. Les pourcentages reliés aux associations de cette section montrent un vocabulaire mieux mémorisé lorsque les taux des associations sont élevés. En effet, les pourcentages des associations se rapprochent grandement de ceux des réponses exactes. Les associations et la connaissance écrite des mots en anglais se rejoignent selon les données du tableau 13b. Une épellation inexacte montre que le mot en anglais est connu mais il existerait une faiblesse des connaissances sur le plan écrit.

Tableau 13a

Appropriation du vocabulaire : de l'anglais vers le français (%)

Deuxième post-test

Bonnes réponses							Mauvaises réponses					
#	T			C			T			C		
	Sans assoc.	Avec assoc.	Total	Sans assoc.	Avec assoc.	Total	Sans assoc.	Avec assoc.	Total	Sans assoc.	Avec assoc.	Total
1	2.54	89.83	92.37	15.63	9.38	25.01	6.78	0.85	7.63	75.00	0.00	75.00
2	16.24	61.54	77.78	62.50	3.13	65.63	22.22	0.00	22.22	34.38	0.00	34.38
3	20.51	57.26	77.77	59.38	0.00	59.38	21.37	0.85	22.22	37.50	3.13	40.63
4	10.26	81.20	91.46	56.25	18.75	75.00	8.55	0.00	8.55	25.00	0.00	25.00
5	21.37	63.25	84.62	71.88	9.38	81.26	15.38	0.00	15.38	18.75	0.00	18.75
6	17.95	61.54	79.49	75.00	3.13	78.13	20.51	0.00	20.51	21.88	0.00	21.88
7	9.40	33.34	42.74	3.13	0.00	3.13	57.26	0.00	57.26	96.88	0.00	96.88
8	28.21	46.15	74.36	37.50	3.13	40.63	25.64	0.00	25.64	59.38	0.00	59.38
9	9.40	54.70	64.10	15.63	3.13	18.76	35.90	0.00	35.90	81.25	0.00	81.25
10	8.55	82.91	91.46	37.50	15.63	53.13	8.55	0.00	8.55	46.88	0.00	46.88
m	14.44	63.17	77.61	43.44	6.56	50.00	22.21	0.17	22.38	42.19	0.31	42.50

N = 150, # = numéro de l'énoncé, T = groupe traitement, C = groupe contrôle, m = moyenne,

Tableau 13b

Appropriation du vocabulaire : du français vers l'anglais (%)

Deuxième post-test

#	Bonnes réponses						Bonnes réponses mais erreurs d'orthographe						Mauvaises réponses					
	T			C			T			C			T			C		
	Sans assoc.	Avec assoc.	Total	Sans assoc.	Avec assoc.	Total	Sans assoc.	Avec assoc.	Total	Sans assoc.	Avec assoc.	Total	Sans assoc.	Avec assoc.	Total	Sans assoc.	Avec assoc.	Total
1	5.98	77.78	83.76	48.00	36.00	84.00	0.85	5.98	6.83	6.00	4.00	4.00	8.55	0.85	9.40	12.00	0.00	12.00
2	3.42	79.49	82.91	68.18	9.09	77.27	0.85	7.69	8.54	13.64	0.00	13.64	8.55	0.00	8.55	9.09	0.00	9.09
3	0.85	70.09	70.94	23.08	15.38	38.46	1.71	3.42	5.13	23.08	30.77	53.85	23.93	0.00	23.93	7.69	0.00	7.69
4	15.52	47.41	62.93	63.16	15.79	78.95	2.59	6.90	9.49	0.00	5.26	5.26	27.59	0.00	27.59	15.79	0.00	15.79
5	2.56	81.20	83.76	40.00	20.00	60.00	0.85	6.84	7.69	0.00	0.00	0.00	8.55	0.00	8.55	40.00	0.00	40.00
6	11.11	57.26	68.37	27.78	5.56	33.34	0.85	0.00	0.85	0.00	0.00	0.00	30.77	0.00	30.77	66.67	0.00	66.67
7	22.22	66.67	88.89	63.64	0.00	63.64	0.00	0.85	0.85	4.55	0.00	4.55	10.26	0.00	10.26	31.82	0.00	31.82
8	8.55	63.25	71.80	50.00	28.57	78.57	2.56	9.40	11.96	14.29	0.00	14.29	16.24	0.00	16.24	7.14	0.00	7.14
9	18.80	47.86	66.66	0.00	0.00	0.00	4.27	16.24	20.51	0.00	0.00	0.00	12.82	0.00	12.82	100.00	0.00	100.00
10	1.71	39.32	41.03	0.00	0.00	0.00	2.56	16.24	18.80	10.00	0.00	10.00	40.17	0.00	40.17	90.00	0.00	90.00
m	9.07	63.03	72.10	38.38	13.03	51.41	1.70	7.35	9.05	6.55	4.00	10.55	18.74	0.08	18.82	38.02	0.00	38.02

N = 150, T= groupe traitement, C = groupe contrôle, # = numéro de l'énoncé, m = moyenne

Motivation lors du post-test

Un post-test sur la motivation à l'égard de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, a été effectué auprès de tous les sujets à la fin du projet. Les deux facteurs considérés lors du prétest (intensité motivationnelle et désir d'apprendre) ont été de nouveau mesurés. Les résultats de « l'intensité motivationnelle » sont indiqués au tableau 14a et ceux du « désir d'apprendre » sont inscrits au tableau 14b.

Les deux groupes ont été comparés sur le plan motivationnel par le calcul chi-carré. Considérant comme hypothèse nulle que les deux groupes sont comparables, une différence au niveau de la motivation des groupes est présente dans les énoncés 1, 3 et 6 (tableau 14a) du questionnaire sur l'intensité motivationnelle et dans les énoncés 12, 14, 18 et 19 (tableau 14b) en ce qui a trait au désir d'apprendre ($p \leq 0.05$). Dans l'ensemble, une plus grande similitude entre les deux groupes est notée à la fin du projet sur le plan motivationnel en comparant les résultats de l'intensité motivationnelle et ceux du désir d'apprendre.

Tableau 14a

Intensité motivationnelle selon chaque énoncé et chaque contexte (%)

Post-test

	Faible		Moyenne		Élevée		<i>p</i>
#	T	C	T	C	T	C	
classe							
2	17.07	15.63	64.23	56.25	18.70	28.13	0.501
5	11.38	6.25	44.72	37.50	43.90	56.25	0.409
post-scolaire							
1	5.69	15.63	53.66	68.75	40.65	15.63	0.013 *
3	19.83	9.38	47.93	28.13	32.23	62.50	0.007 *
6	25.20	53.13	58.54	34.38	16.26	12.50	0.009 *
7	8.13	0.00	68.29	70.97	23.58	29.03	0.241
10	4.10	9.68	35.25	41.94	60.66	48.39	0.299
hors scolaire							
4	4.88	3.13	47.15	62.50	47.97	34.38	0.301
8	7.32	19.35	25.20	19.35	67.48	61.29	0.124
9	20.00	21.88	41.67	46.88	38.33	31.25	0.760

N = 155, T = groupe traitement, C = groupe contrôle, * = $p \leq 0.05$, # = numéro de l'énoncé

Tableau 14b

Désir d'apprendre selon chaque énoncé et chaque contexte (%)

Post-test

	Faible		Moyen		Élevé		<i>p</i>
#	T	C	T	C	T	C	
Classe							
12	54.47	83.87	28.46	6.45	17.07	9.68	0.009 *
19	41.46	18.75	52.85	81.25	5.69	0.00	0.012 *
20	68.35	56.25	10.66	6.25	20.49	37.50	0.125
Post-scolaire							
14	60.98	29.03	35.77	70.97	3.25	0.00	0.002 *
16	35.25	31.25	24.59	21.88	40.16	46.88	0.791
Hors-scolaire							
11	46.28	32.26	43.80	64.52	9.92	3.23	0.100
13	51.22	41.94	38.21	45.16	10.57	12.90	0.652
15	61.79	61.29	34.15	35.48	4.07	3.23	0.971
17	9.84	18.75	63.93	62.50	26.23	18.75	0.316
18	9.02	0.00	36.07	56.25	54.92	43.75	0.049 *

N = 155, T = groupe à traitement, C = groupe contrôle, * = $p \leq 0.05$, # = numéro de l'énoncé

Le tableau 15 indique les résultats d'une analyse de variance multiple (Manova) effectuée pour vérifier l'effet de la durée du temps sur la motivation. Les résultats de cette analyse montrent que « l'intensité motivationnelle » a varié au fil du temps ($p = 0.019$). Aucun changement significatif ne semble s'être produit pour « le désir d'apprendre » ($p = 0.5361$).

Tableau 15

Effet du temps sur la motivation : analyse de variance multiple

Post-test

	Intensité motivationnelle		Désir d'apprendre	
	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
F	5.593	9.798	0.384	2.196
VC	0.964	0.939	0.997	0.985
p	0.019 *	0.002 *	0.536	0.140

N = 159, F = épreuve F de Snedecor, VC = valeur critique, $p \leq 0.05$

Une analyse non paramétrique de Wilcoxon, dont les résultats sont présentés dans le tableau 16, a servi à déterminer si la motivation du groupe traitement est plus marquée que celle du groupe contrôle. La similarité de la motivation des groupes représente l'hypothèse nulle ; l'hypothèse alternative veut que le groupe exposé à la stratégie soit plus motivé que le groupe contrôle. L'hypothèse nulle est infirmée si, dans le tableau 16, un score Z négatif accompagne un seuil de probabilité critique inférieur à 10%. Ces deux conditions sont présentes dans quelques cas seulement. Il ressort que les deux groupes sont comparables sur le plan motivationnel après le traitement.

Le tableau 17 permet de comparer la motivation des deux groupes lors du post-test. Une deuxième analyse a été effectuée à l'aide d'un test t pour corroborer les résultats de l'analyse non paramétrique de Wilcoxon.. Les mêmes critères s'appliquent pour une dissemblance entre les deux groupes ($-Z$ et $p < 10\%$). Une différence significative entre les deux groupes est apparente dans trois énoncés du questionnaire seulement comme l'indique le tableau 17. Cette analyse montre de nouveau une ressemblance entre les deux groupes.

Tableau 16

Comparaison de la motivation des deux groupes : analyse de Wilcoxon (m)

Post-test

Intensité motivationnelle					Désir d'apprendre				
#	T	C	Z	p	#	T	C	Z	p
Classe									
2	78.97	74.25	-0.61	0.5395	12	79.50	69.53	-1.27	0.2033
5	75.78	86.50	1.32	0.1845	19	80.89	66.87	-1.81	0.0692 *
					20	79.08	71.46	-1.02	0.3037
Post-scolaire									
1	82.71	59.85	-2.91	0.0035 *	14	82.09	59.27	-2.91	0.0035 *
3	78.66	70.68	-0.97	0.3278	16	77.29	78.26	0.11	0.9090
6	82.19	61.89	-2.52	0.0116 *					
7	76.71	80.59	0.53	0.5959					
10	79.16	68.48	-1.37	0.1684					
Hors-scolaire									
4	79.92	70.60	-1.18	0.2376	11	77.90	71.03	-0.86	0.3896
8	79.73	68.62	-1.48	0.1378	13	78.96	71.69	-0.89	0.3707
9	77.59	72.40	-0.63	0.5256	15	77.52	77.40	-0.01	0.9894
					17	79.63	69.37	-1.35	0.1749
					18	78.47	73.78	-0.59	0.5524

N = 158, * = $p \leq 0.10$, m = moyenne, T = groupe traitement, C = groupe contrôle, # = numéro de l'énoncé

Tableau 17

Comparaison de la motivation des deux groupes : test t

Post-test

Intensité motivationnelle					Désir d'apprendre				
moyenne					moyenne				
#	T	C	t	p	#	T	C	t	p
1	2.34	2.00	-3.02	0.0029 *	11	2.36	2.29	-0.57	0.5668
2	2.47	2.40	-0.42	0.6692	12	2.11	1.96	-1.16	0.2466
3	2.28	2.18	-0.63	0.5276	13	2.40	2.29	-0.85	0.3958
4	2.43	2.31	-1.03	0.3032	14	2.57	2.29	-2.64	0.0091 *
5	2.32	2.50	1.33	0.1851	15	2.57	2.58	0.02	0.9763
6	1.91	1.59	-2.43	0.0160 *	16	1.89	1.90	0.08	0.9327
7	2.60	2.70	0.88	0.3766	17	2.16	2.00	-1.40	0.1631
8	2.17	2.00	-1.58	0.1156	18	2.45	2.43	-0.17	0.8635
9	2.18	2.09	-0.60	0.5451	19	2.35	2.18	-1.54	0.1243
10	2.56	2.38	-1.49	0.1375	20	2.59	2.50	-0.61	0.5372

N = 158, * = $p \leq 0.10$, T = groupe traitement, C = groupe contrôle, # = numéro de l'énoncé

Ce chapitre a exposé les résultats des différentes analyses effectuées afin de répondre aux questions de recherche énoncées au début du projet. Ils montrent un changement tant au point de vue de l'appropriation du vocabulaire que sur le plan motivationnel. Les changements varient selon qu'il s'agit du groupe traitement ou du groupe contrôle. Le prochain chapitre servira à discuter de ces données recueillies auprès des sujets concernés.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans le présent chapitre, les résultats seront discutés d'une part en fonction des deux concepts ayant servi de piliers à cette recherche : l'apprentissage et la motivation ; de l'autre, par rapport à l'influence de la stratégie utilisée exercée sur chacun d'eux. Nous ferons part de certaines observations rejoignant l'aspect descriptif de ce projet. La discussion comportera quatre sections. Elle portera d'abord sur la situation motivationnelle et la situation cognitive décelées au début du projet. Ensuite, les résultats seront abordés en fonction des questions de recherche. Suivront les applications possibles et les pistes de recherche suggérées. Finalement, nous préciserons les limites de cette étude.

La situation motivationnelle au début du projet

Avant de répondre aux questions de recherche, il nous semble impératif d'établir la situation motivationnelle de même que la situation cognitive existant au début du projet. Il sera alors possible d'étudier les résultats et d'établir des comparaisons avec ceux obtenus à la fin de l'étude.

Les résultats indiqués dans les tableaux 5a, 5b, 6 et 7 ont montré que les deux groupes sont différents sur le plan motivationnel au début du projet. Par contre, par rapport au désir d'apprendre, les résultats des deux groupes se rapprochent en situation post-

scolaire avec des taux de probabilité variant de 0.041 à 0.517 (tableau 5b). Seul l'énoncé 11 de cette catégorie indique une dissemblance. Tous les autres énoncés du questionnaire sur la motivation, à l'exception des numéros 8 et 19, présentent des taux de probabilité inférieurs à 0.05. L'hypothèse nulle voulant que les groupes soient homogènes est ainsi infirmée. La ressemblance motivationnelle entre les groupes n'est alors que partielle soit dans le contexte hors scolaire en ce qui a trait au « désir d'apprendre ».

Dans tous les énoncés du tableau 5a, l'intensité motivationnelle faible est davantage marquée chez le groupe contrôle à l'exception de l'énoncé 7 où les résultats sont supérieurs dans le groupe traitement. Le niveau moyen de l'intensité motivationnelle est partagé de façon égale entre les deux groupes. En effet, chaque groupe domine le même nombre de fois dans cette catégorie. Pour le niveau de motivation élevée, le groupe traitement affiche des résultats supérieurs au groupe contrôle dans six énoncés sur dix (1, 4, 5, 6, 9, 10). Les données se rapprochent dans les énoncés 2 et 8 et, pour les autres, le groupe contrôle présente une plus grande intensité motivationnelle aux énoncés 3 et 7.

Le tableau 5a permet de constater que, peu importe le contexte (classe, post-scolaire, hors scolaire), les groupes diffèrent puisque les taux de probabilité sont fréquemment inférieurs à .05 rejetant l'hypothèse nulle voulant qu'ils soient comparables. Les deux

seuls points communs se situent dans les énoncés 1 et 8 concernant le retour par les élèves sur les corrections faites par l'enseignant et l'écoute des émissions télévisées en anglais.

La différence entre les deux groupes se situe aussi dans le « désir d'apprendre » comme l'indique le tableau 5b. Des pourcentages reliés au niveau faible du désir d'apprendre chez le groupe traitement sont plus fréquents que chez le groupe contrôle (énoncés 11, 13, 14, 15, 18, 19, 20). En ce qui concerne le niveau moyen du « désir d'apprendre », il est dominé par le groupe contrôle dans six énoncés sur dix (11, 13, 14, 15, 17, 18). Il en est de même pour le niveau élevé (11, 12, 13, 15, 19, 20).

Les taux de probabilité inférieurs à .05 du tableau 5b permettent d'affirmer que, dans les situations postsecondaires, il n'existe aucune ressemblance entre les deux groupes. Une telle différence est aussi présente lors des activités en classe à l'exception de l'énoncé 19 qui traite du désir d'utiliser seulement l'anglais pendant les cours. La ressemblance du « désir d'apprendre » des deux groupes est cependant marquée lorsque les activités d'apprentissage ne sont pas reliées à l'école où seul l'énoncé 11 diffère.

L'inégalité des deux groupes paraît dans le portrait global de la motivation des sujets du tableau 7 montrant les résultats provenant d'une analyse de variance. La moyenne reliée à « l'intensité motivationnelle » du groupe traitement est de 24.007 et celle du groupe

contrôle est de 21.000 avec un taux de probabilité de 0.001 rejetant l'homogénéité ($p \leq 0.05$). Concernant le « désir d'apprendre », les moyennes sont de 23.373 pour le groupe traitement et de 21.205 pour le groupe contrôle avec un taux de probabilité de 0.004 infirmant l'hypothèse nulle voulant que les groupes soient comparables ($p \leq 0.05$).

Une analyse de Wilcoxon a été effectuée afin de s'assurer de l'absence d'homogénéité entre les deux groupes tel que discerné auparavant. Les résultats apparaissent au tableau 6. Dans cette analyse, un score Z négatif joint à un taux de probabilité inférieur à 10% identifient une inégalité des groupes rejetant ainsi l'hypothèse nulle soit l'homogénéité des deux groupes. Le tableau montre que « l'intensité motivationnelle » diffère d'un groupe à l'autre puisque les deux facteurs mentionnés sont présents pour tous les énoncés. En ce qui a trait au « désir d'apprendre », les énoncés 15, 18 et 20 sont les seuls à ne pas inclure les deux critères permettant d'infirmar l'hypothèse nulle. Deux d'entre eux sont situés dans le contexte hors scolaire montrant l'existence d'une plus grande similitude des groupes dans ce contexte. Cela corrobore les résultats antérieurs présentés dans les tableaux 5a et 5b où, pour le même contexte, la similarité est supérieure dans le « désir d'apprendre ».

La dissimilitude entre les deux groupes n'est que le reflet des situations quotidiennes du milieu scolaire. Formés par l'administration de l'école, les groupes ne sont pas parfaitement homogènes bien que partageant certaines particularités (l'âge, la région,

certaines résultats). Les sujets étudiés forment ainsi un échantillon représentant la réalité du monde de l'éducation accordant ainsi pleine valeur à la recherche que nous menons.

L'équivalence des deux groupes sur le plan motivationnel a été vérifiée ; la prochaine section présentera le niveau de motivation de l'ensemble des sujets au début de la recherche. Les calculs faits afin de connaître si les élèves de première année secondaire sont, en général, plus ou moins motivés à apprendre l'anglais vérifient les dires des enseignants et des parents mentionnés au début du projet. Le tableau 8 révèle que l'intensité motivationnelle se situe principalement au niveau « moyen » avec un pourcentage de 49.38% ; le faible désir d'apprendre l'anglais domine avec un pourcentage de 42.10%. Ces résultats corroborent les remarques faites par l'entourage des élèves.

En calculant la moyenne de chaque niveau de motivation pour les deux catégories (intensité motivationnelle et désir d'apprendre), il ressort que le pourcentage le plus élevé est relié aux élèves moyennement motivés. En effet, le niveau « moyen » des deux catégories représente 44.33% des sujets comparativement à 30.13% pour le niveau « élevé » et 26.42% pour le niveau « faible » si on effectue les calculs en se basant sur les moyennes présentées dans le tableau 8.

La situation motivationnelle présente dans les groupes au début de la recherche étant décrite, envisageons la situation cognitive à l'égard du vocabulaire approprié.

La situation cognitive au début du projet

Dans le but de clarifier les propos qui vont suivre, il convient de rappeler que le vocabulaire est exigé en français à partir de mots en anglais pour la première partie du test. Inversement, dans la deuxième partie, les élèves devaient écrire correctement en anglais les mots présentés en français.

Les deux groupes présentent, dans l'ensemble, une similarité en ce qui concerne le vocabulaire approprié à l'arrivée au secondaire tel qu'indiqué aux tableaux 9a et 9b. Une différence est notée dans seulement deux énoncés lorsque les élèves ont eu à traduire en français les mots anglais présentés. L'hypothèse nulle estimant que les groupes sont homogènes est infirmée avec des taux de probabilité de 0.011 et 0.012 ($p \leq 0.05$) dans les énoncés 9 et 10 (tableau 9a). La ressemblance des deux groupes est aussi soulignée par la moyenne de réussite : 39.28% de réponses exactes pour le groupe traitement et le groupe contrôle en a obtenu 32%. La différence s'explique par des moyennes variant de 11.20% à 84% en ce qui a trait au groupe traitement alors qu'ils s'étalent de 2.94% à 73.53% pour le groupe contrôle. Les pourcentages des

résultats des deux groupes sont parfois très rapprochés tel que noté au numéro 2 où le groupe traitement a obtenu 56% et le groupe contrôle 55.88%. On note cependant des différences marquées pour la traduction de certains mots comme l'indique le numéro 9 avec des pourcentages de 37.60% pour le groupe exposé à la stratégie et 14.71% pour l'autre groupe.

Les données obtenues dans la deuxième partie du test (mots français traduits et écrits correctement en anglais) montrent aussi la présence d'une homogénéité entre les deux groupes (Tableau 9b). Les résultats sont significatifs dans la majorité des énoncés à l'exception des numéros 2, 6 et 10 où p varie de 0.011 à 0.036 ($p \leq 0.05$). Les élèves du groupe traitement ont obtenu des résultats associés aux bonnes réponses allant de 0% à 66.40% pour une moyenne de 29.12% ; pour le groupe contrôle, elle est de 24.18% avec des pourcentages de 0% à 58.82%. Des taux de réponses exactes se rapprochent parfois dans les deux groupes tel le numéro 3 où les résultats sont de 13.60% pour le groupe traitement comparativement à 11.76% pour le groupe contrôle. Dans d'autres énoncés, les pourcentages diffèrent de façon marquée. Le numéro 6 en est un exemple où le groupe traitement a obtenu un pourcentage de 48% et le groupe contrôle a réussi à 23.53%.

Une analyse non paramétrique de Wilcoxon a servi à corroborer la similitude des groupes concernant le vocabulaire approprié à l'arrivée au secondaire. Au tableau 10,

des différences et des ressemblances sont de nouveau apparentes. En effet, les moyennes des numéros 2, 3 et 6 de la première partie du test et celles du numéro 9 dans la deuxième se rapprochent en ayant moins de 3% de différence. Par contre, dans la première partie du test, les moyennes des numéros 1, 9 et 10 du tableau 10 diffèrent de façon évidente. Il en est de même pour la deuxième partie du test avec les numéros 1, 6 et 8. Cependant, les deux groupes sont comparables dans l'ensemble. L'hypothèse nulle représentant une similarité entre les deux groupes, elle sera infirmée si un score Z négatif accompagne un taux de probabilité inférieur à 10%. Chaque partie du test présente trois énoncés seulement répondant à ces critères servant à rejeter l'hypothèse nulle. Il s'agit des numéros 1, 9, 10 pour la première partie du test et des numéros 1, 6 et 8 dans la seconde partie.

Une analyse de variance Anova (tableau 11) a corroboré les résultats mentionnés précédemment. En effet, le groupe traitement a cumulé une moyenne de 7.85 alors que le groupe contrôle affiche une moyenne de 6.41 avec un taux de probabilité de 0.1527 dans la première portion du test ($p \leq 0.05$). et de 0.3883 dans la deuxième partie où les moyennes sont, dans le même ordre, de 6.16 et de 5.41.

Connaissant la situation motivationnelle et cognitive existant au début du projet, la section suivante analyse l'influence de la stratégie en mettant l'accent sur les questions de recherche.

Les questions de recherche

Pour répondre aux questions de recherche, seront utilisés les résultats reliés à l'appropriation du vocabulaire relevés au premier post-test et au deuxième post-test afin de les comparer à ceux du prétest. Le premier post-test concerne le cheminement du groupe traitement seulement puisque le groupe contrôle n'a pas été impliqué dans cette partie de la démarche. Quant à la motivation, un seul post-test a été administré et les deux groupes y ont participé ; les résultats seront examinés par rapport à ceux du prétest.

Est-ce que la stratégie basée sur des associations tel que présenté aux sujets contribue à augmenter l'appropriation du vocabulaire en anglais, langue seconde ?

Deux volets serviront à clarifier cette question : la première partie du test de vocabulaire évaluant les mots anglais traduits en français et la deuxième partie du test où les mots français doivent être écrits correctement en anglais.

Première partie du test de vocabulaire

Cette analyse traite du vocabulaire à traduire en français et elle sera faite en deux étapes. Il y aura d'abord l'analyse des résultats du premier post-test où seulement le groupe

traitement a participé. Suivra l'analyse des résultats d'un deuxième post-test dans lequel ont participé les deux groupes. Une comparaison sera faite entre les résultats de tous les tests des deux groupes permettant d'étudier plus adéquatement l'influence de la stratégie basée sur des associations dans le but de mieux décrire l'apport de celle-ci.

- Premier post-test

Le tableau 12a présente les résultats de la première partie du test provenant du groupe traitement. Les pourcentages attribués aux « bonnes réponses » sont nettement supérieurs lors du premier post-test comparativement à ceux du prétest (tableau 9a). Dans ce dernier, les résultats s'échelonnent de 11.20% à 84%; les données reliées à la totalité des bonnes réponses du premier post-test affichent des résultats variant de 75.45% à 95.72% .

Des renseignements sont aussi apportés sur les associations accompagnant les réponses. Dans le premier post-test, la présence d'associations est marquée. En examinant les pourcentages des associations, nous constatons qu'ils se rapprochent des pourcentages des bonnes réponses. Il y aurait un lien entre les associations et les réponses justes.

L'analyse des résultats reliés aux mauvaises réponses indiqués dans le tableau 12a montre des pourcentages plus élevés lorsque les élèves n'ont fait aucune association

pour guider leur réponse. Les taux des mauvaises réponses auxquelles ne sont jointes aucune association vont de 3.42% à 23.64% alors que ceux reliés à des réponses erronées avec associations varient de 0.85% à 2.59 %. La corrélation est donc beaucoup plus marquée entre les associations et les réponses exactes qu'elle ne l'est avec les mauvaises réponses. De plus, parmi les mauvaises réponses, aucune association n'est apparue dans trois numéros sur neuf (au lieu de dix puisque le numéro 8 a été omis). Il ressort que les mauvaises réponses sont souvent jumelées à l'absence d'association ou à un taux faible de celles-ci ; contrairement, elles accompagnent fréquemment les bonnes réponses même si une période de cinq semaines s'est écoulée depuis l'apprentissage.

Considérons maintenant les résultats obtenus lors du deuxième post-test soit neuf semaines après le début de la recherche. De tels renseignements permettront d'analyser l'influence à long terme de la stratégie d'associations.

- Deuxième post-test

Dans l'ensemble, les résultats de la première partie du deuxième post-test (tableau 13a) ne sont que légèrement inférieurs à ceux du premier post-test (tableau 12a). Ces tableaux montrent que, pour le groupe traitement, les pourcentages reliés au vocabulaire indiquent des résultats comparables dans les deux post-tests : 95.72% (numéro 1 du

premier post-test) et 92.37% (numéro 1 du deuxième post-test) ; 78.45% (numéro 2 du premier post-test) et 77.78% (numéro 2 du deuxième post-test) ; etc.

Pour ce même groupe, nous avons cependant noté des différences de pourcentages plus marquées entre les deux post-tests en ce qui a trait aux numéros 5 et 6 de la partie du test de vocabulaire exigeant de traduire des mots anglais en français. Dans le premier post-test, les numéros 5 et 6 présentent des résultats de 93.04% et 93.97% alors que, dans le deuxième post-test, ils sont de 84.62% et 79.49%. Cependant, en comparant avec le prétest (tableau 9a), l'utilisation de la stratégie basée sur des associations favorise tout de même l'appropriation des mots de vocabulaire. Alors que les pourcentages des numéros 5 et 6 sont de 84.62% et de 79.49% dans le deuxième post-test (tableau 13a), les mêmes numéros du prétest (tableau 9a) affichent des résultats de 84% et 71.20%. Les deux numéros montrent une augmentation des résultats dans le deuxième post-test bien qu'elle soit plus marquée au numéro 6.

En ce qui concerne le numéro 7, l'attention est attirée par une baisse remarquable des résultats lors du deuxième post-test (tableau 13a) si on les compare à ceux du premier post-test (tableau 12a). Seulement 42.74% des élèves du groupe traitement ont obtenu la bonne réponse dans le deuxième post-test comparativement à 77.59% dans le premier post-test. Cependant, en vérifiant les données du prétest, ce même numéro a été celui qui a été le plus échoué avec seulement 11.20% de réussite. Il y a tout de même une

amélioration dans la rétention si on compare avec les résultats du pré-test. On peut penser que, pour certains, il existe une difficulté particulière à former une association adéquate pour cette notion ce qui irait au-delà de l'étude en cours.

Le pourcentage moyen d'appropriation du vocabulaire du groupe traitement effectué à partir des totaux des bonnes réponses obtenues dans le deuxième post-test (tableau 13a) s'élève à 77.61%. Cela représente une baisse de 9.12% par rapport au premier post-test (tableau 12a). La moyenne d'appropriation a augmenté de façon très significative au deuxième post-test puisque les mêmes calculs ont révélé, dans le prétest, une moyenne de 39.28% pour les réponses exactes (tableau 9a). La différence positive entre le pré-test et le deuxième post-test est alors de 38.33% favorisant ainsi l'utilisation des associations.

L'analyse du vocabulaire approprié par le groupe contrôle montre aussi un progrès. Les pourcentages des bonnes réponses inscrits au tableau 13a s'échelonnent de 3.13% à 81.26% ; ces résultats sont nettement inférieurs à ceux du groupe traitement (42.74% à 92.37%). La moyenne des bonnes réponses du groupe contrôle correspond à 50% représentant une augmentation de 18% comparativement aux résultats du prétest dont la moyenne est de 32% (tableau 9a). L'amélioration des sujets exposés au traitement, par conséquent, représente un peu plus du double de celle du groupe contrôle (38.33% et 18%).

Les pourcentages reliés aux associations utilisées dans le deuxième post-test se rapprochent souvent de ceux attribués aux bonnes réponses tout comme dans le premier post-test. Le « total des bonnes réponses » du groupe ayant reçu le traitement indique des pourcentages de 92.37% au numéro 1, 77.78% au numéro 2, etc. ; pour les mêmes numéros, les taux reliés aux bonnes réponses jointes aux associations sont de 89.83%, 61.54%, etc. De tels résultats témoignent du rôle positif joué par les associations pour l'apprentissage du vocabulaire en langue seconde. Cependant, en ce qui a trait aux numéros 5 et 6 du deuxième post-test (tableau 13a), les résultats sont supérieurs lors du prétest (tableau 9a). Dans ces deux cas, l'adéquation des associations formées ne semble pas avoir été suffisamment efficace pour une meilleure appropriation du vocabulaire.

En ce qui a trait aux mauvaises réponses inscrites par les sujets, la fréquence des mauvaises réponses est plus marquée lorsqu'il n'y a pas d'association. En effet, autant pour le groupe traitement que pour le groupe contrôle, aucune association n'a été tentée dans la presque totalité du test. Seulement les numéros 1 et 3 indiquent des mauvaises réponses avec des associations en ce qui concerne les élèves ayant été exposés à la stratégie ; pour le groupe contrôle, la même remarque est attribuée au numéro 3 seulement. De plus, ces pourcentages sont très peu élevés, soit 0.85% pour le groupe traitement et 3.13% pour le groupe contrôle. Même si des associations ont été fournies,

les pourcentages représentent une minorité seulement d'élèves ayant tenté de créer des associations pour, en quelque sorte, justifier la traduction fournie en français.

Les renseignements tirés des tableaux 13a et 13b mènent de nouveau à mettre l'accent sur l'avantage d'une stratégie basée sur des associations pour une meilleure appropriation du vocabulaire.

L'analyse en cours ne saurait être complète sans une démarche identique pour le vocabulaire traduit et écrit correctement en anglais dans la deuxième partie du test. Les résultats des deux post-tests seront de nouveau considérés.

Deuxième partie du test de vocabulaire

L'étude sera divisée en deux parties : les résultats obtenus lors du premier post-test et ceux parvenant du deuxième post-test. Ils seront comparés aux données du prétest.

- Premier post-test

Le tableau 12b dresse sensiblement le même portrait pour cette section du test que celui observé dans la première partie du test. Les bonnes réponses fournies par le groupe traitement (le seul à être soumis au premier post-test) dépassent, sans contredit, les

réponses présentant des erreurs partielles ou totales. Les pourcentages reliés aux réponses totalement bonnes (incluant l'orthographe exacte) vont de 63.16% à 85.59% tel qu'affiché au tableau 12b. Si on compare aux résultats du prétest indiqués au tableau 9b, les taux s'échelonnent de 0% à 66.40% montrant une nette amélioration malgré les cinq semaines écoulées depuis la mise en application de la stratégie.

En étudiant la place occupée par les associations, les pourcentages des bonnes réponses incluant des associations représentent une bonne proportion de ceux reliés à la totalité des réponses exactes. Dans le premier post-test certains numéros (2, 5, et 10) affichent des résultats de bonnes réponses avec associations comptant pour au-delà de 95%. La formation des associations aiderait donc les élèves à acquérir davantage les mots de vocabulaire dans une langue seconde. Les pourcentages reliés aux mauvaises réponses corroborent une telle affirmation.

Le tableau 12b indique les taux des mauvaises réponses du premier post-test. Les mauvaises réponses fournies sans association s'étalent de 5.17% à 27.19% ; la totalité des erreurs produites inclut celles inscrites avec une association et varient de 6.89% à 28.94%. Nous constatons que les taux reliés à l'absence d'association et ceux de l'ensemble des erreurs se rapprochent. Ces pourcentages d'erreurs semblant relativement peu élevés s'expliquent par le fait que le premier post-test a montré une bonne appropriation des mots de vocabulaire. Malgré tout, les pourcentages attribués

aux mauvaises réponses n'ayant aucune association représentent environ 80% du total des réponses erronées. Pour les numéros 4, 6, 7, 8 et 10, les pourcentages comptent pour au-delà de 90% du total des erreurs. De nouveau, les associations semblent favoriser l'appropriation des mots de vocabulaire en anglais.

Une dernière série de résultats présentés dans le tableau 12b permet d'étudier l'appropriation des mots de vocabulaire tenant compte de l'orthographe. Les réponses des sujets pouvaient être justes en ce qui a trait à la connaissance des mots ; la difficulté s'est fait sentir au niveau de l'écriture seulement. Dans cette partie de l'analyse, les réponses avec des associations dominent celles où les sujets n'en ont pas créées. Elles affichent des pourcentages allant de 0% à 11.40% alors que les taux de la totalité des « BREO » (bonnes réponses avec erreurs orthographiques) sont à peine plus élevés (0% à 16.66%). Considérant que les erreurs orthographiques notées dans le test montrent une appropriation des mots mais non en ce qui a trait à l'écriture, les pourcentages des « BREO » pourraient en quelque sorte s'ajouter à ceux reliés aux « BR » (bonnes réponses) augmentant l'influence positive jouée par la stratégie utilisée dans cette étude.

Qu'en est-il maintenant de la rétention obtenue sur une plus longue durée? Le deuxième post-test permet d'examiner cet aspect et ce, par rapport aux deux groupes.

- Deuxième post-test

Nous aborderons d'abord le cheminement du groupe traitement. Le tableau 13b indique des résultats variant de 41.03% à 88.89% pour les réponses exactes comparativement à ceux obtenus au pré-test qui s'échelonnaient de 0% à 66.40% (tableau 9b). Les données recueillies concernant les pourcentages des bonnes réponses avec des associations au deuxième post-test se rapprochent des résultats obtenus pour l'ensemble des réponses exactes (de 39.32% à 81.20%). Les pourcentages maximaux des bonnes réponses incluant celles fournies sans association varient de 41.03% à 88.89%. Un tel rapprochement entre ces deux types de résultats et la constatation de l'amélioration du vocabulaire appris depuis le début du projet montre une fois de plus l'influence positive de la stratégie.

En comparant les résultats des deux post-tests, une légère diminution de la rétention est notée dans le dernier test. Le tableau 12b indique que la moyenne des pourcentages accordés au groupe traitement pour les réponses exactes avec associations est de 67.68% lors du premier post-test. Dans le deuxième post-test, le pourcentage est de 63.03% montrant ainsi une stabilité appréciable dans la rétention du vocabulaire même si une légère diminution est notée.

La totalité des bonnes réponses dans le deuxième post-test du groupe traitement sont de 72.10% (tableau 13b); les pourcentages des associations indiquant 63.03% montrent la place occupée par les associations dans les réponses exactes. Les mêmes calculs effectués avec les résultats du premier post-test (tableau 12b) présentent des taux de 67.68% pour les bonnes réponses avec associations comparativement à 76.39% pour le total des bonnes réponses exactes. Le vocabulaire retenu à l'aide des associations semble constant malgré le laps de temps écoulé.

Dans le premier post-test, une différence d'environ 9% sépare les bonnes réponses avec associations (67.68%) de celles incluant le total des bonnes réponses (76.39%). Cette même distinction se retrouve dans le deuxième post-test alors que, cités dans le même ordre, les pourcentages sont de 63.03% et de 72.10%.

Les résultats reliés aux bonnes réponses mais présentant une erreur orthographique (BREO) rapprochent aussi les pourcentages incluant des associations. Le maximum noté pour les réponses avec associations du groupe traitement dans le deuxième post-test est de 16.24% comparativement à 20.51% pour le total des bonnes réponses.

En ce qui concerne les mauvaises réponses (MR), il est nettement indiqué dans le tableau 13b qu'elles sont dénuées d'associations. De plus, les pourcentages

relativement peu élevés rattachés aux mauvaises réponses s'expliquent de nouveau par le fait que la moyenne de réussite du test est élevée.

Afin de compléter cette analyse, les résultats des deux groupes seront comparés quant aux deux tests qu'ils ont eu en commun soit le prétest (tableau 9b) et le deuxième post-test (tableau 13b). Rappelons que, au début du projet, les deux groupes présentaient une acquisition semblable des mots de vocabulaire à écrire en anglais. Selon les données inscrites dans le tableau 13b, cette ressemblance n'existe plus à la fin de l'étude. L'appropriation des mots de vocabulaire est plus marquée chez le groupe traitement. Les pourcentages de la totalité des bonnes réponses des élèves de ce groupe se situent entre 41.03% et 88.89%; celles du groupe contrôle varient de 0% à 84%. En calculant la moyenne de ces résultats pour chaque groupe, on réalise que le groupe traitement affiche une moyenne de 72.10% comparativement à 51.41% pour le groupe n'ayant pas été exposé à la stratégie. La stratégie, mise en oeuvre encore une fois, favoriserait l'acquisition de vocabulaire en anglais. Les pourcentages alloués aux mauvaises réponses montrent une absence d'associations autant pour le groupe contrôle que pour le groupe traitement à l'exception du numéro 1 (0.85%) pour les élèves ayant été exposé à la stratégie.

Il est aussi informatif de comparer les deux groupes quant aux bonnes réponses incluant une erreur d'orthographe (BREO). Dans la majorité des cas, le groupe traitement

maîtrise mieux le vocabulaire. Les associations comblent en grande partie les pourcentages reliés aux totaux des bonnes réponses avec des erreurs d'orthographe (BREO) à l'exception du numéro 6 où le pourcentage total provient des bonnes réponses sans association (BR). Les associations n'ont peut-être pas permis aux sujets d'améliorer l'aspect écrit de certains mots ; elles ont tout de même agi positivement sur leur connaissance.

Quant aux résultats des bonnes réponses avec erreurs orthographiques (BREO) du groupe contrôle lors du deuxième post-test, les pourcentages d'associations s'élèvent à 4% pour le numéro 1 du test sur une possibilité de 4% de bonnes réponses au total ; au numéro 3, sur 53.85% de bonnes réponses, il y en a 30.77% qui incluent des associations ; 5.26% sur 5.26% au numéro 4. Le tableau 13b indique aussi que les autres numéros affichant des pourcentages de bonnes réponses ne sont pas jumelés à des associations : les numéros 2 (13.64%), 7 (4.55%), 8 (14.29%) et 10 (10%). En plus de remarquer que ces pourcentages de bonnes réponses ne sont pas très élevés, il faut souligner que les autres numéros du test (5, 6, 9) n'ont obtenu aucun pourcentage relié à de bonnes réponses.

Ayant constaté que la stratégie basée sur des associations proposée par cette étude contribue à favoriser l'appropriation du vocabulaire en anglais, cela a contribué à

répondre à la première question de recherche de notre étude. Notre attention sera maintenant portée sur la deuxième question.

Est-ce qu'une approche pédagogique basée sur des associations peut apporter des changements sur la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage de l'anglais ?

Pour répondre à cette question, des observations effectuées au cours du traitement seront d'abord présentées. Des résultats statistiques compléteront l'analyse sur la motivation.

Observations

L'enseignant a constaté un changement chez des élèves qui prenaient un plaisir à créer des associations pour s'approprier de nouveaux mots. L'effort fourni pour associer les mots à apprendre à des connaissances existantes puis de les partager avec les autres élèves laissaient transparaître une motivation à participer. Il n'était pas rare de constater une relance d'associations par un autre membre du groupe en espérant détrôner celle qui a précédé. Un regard de fierté tout en étant à la fois interrogateur à savoir quelle association serait préférée par la classe marquait certains visages. Il faut souligner que, malgré l'enthousiasme remarqué chez certains élèves, d'autres ont paru indifférents à

cette approche pédagogique. L'intervention de l'enseignant dans le but de les faire réagir se révélait parfois inutile. Le partage des associations était parfois faible pour certains élèves ; cependant, un intérêt était observable dans les mimiques à l'écoute de celles proposées par leurs camarades. Un aspect ludique a semblé être relié à ce type d'activité.

Lors des périodes ultérieures à la présentation de la stratégie, certains pouvaient rappeler l'association mentionnée dans des cours antérieurs lorsqu'un mot étudié se répétait. L'observation faite au niveau de la motivation permet d'énoncer que, dans l'ensemble, elle semblait stimulée car la participation s'est avérée plus active pour un bon nombre d'élèves rejoignant ainsi la définition proposée par Gardner (1985).

Analyse statistique

Lors de l'analyse des résultats du prétest sur la motivation, il est ressorti que les groupes étaient différents sur le plan motivationnel à l'exception du « désir d'apprendre » dans un contexte hors scolaire où la ressemblance était plus évidente. Le niveau de motivation totale s'est révélé plus accru chez le groupe exposé à la stratégie au début de la recherche ; les résultats du post-test vérifieront si une fluctuation s'est produite au cours du traitement.

- Post-test

En examinant les résultats provenant de l'analyse de Wilcoxon (tableau 16), l'intensité motivationnelle du groupe traitement a diminué dans l'ensemble comparativement à ce qu'elle était au prétest (tableau 6). La réunion d'un score Z négatif à un taux de probabilité inférieur à 10% rejetant l'hypothèse d'une similitude des groupes est moins présente dans le post-test ce qui indique une plus grande ressemblance entre les deux groupes. Seulement les énoncés 1 et 6 du post-test (tableau 16) rencontrent ces deux critères concernant « l'intensité motivationnelle » contrairement au prétest où tous les énoncés montrent une dissemblance (tableau 6). Les mêmes tableaux permettent de constater que le « désir d'apprendre » montre aussi une différence dans seulement deux énoncés (14 et 19) lors du pos-test; dans le prétest, les seuls trois énoncés supportant la similarité entre les deux groupes sont les énoncés 15, 18 et 20.

Un test t corrobore l'énoncé concernant la similarité accrue des deux groupes à l'égard de la motivation lors du post-test (tableau 17). Des exigences identiques à celles de l'analyse de Wilcoxon permettent, dans le cas du test t , d'infirmer l'hypothèse nulle estimant que les groupes sont comparables (un score Z négatif associé à un taux de probabilité inférieur à 10%). Une différence est notée seulement dans les énoncés 1, 6 et 14 confirmant que, dans l'ensemble, les deux groupes sont semblables sur le plan motivationnel ce qui renforce les résultats obtenus par l'analyse de Wilcoxon. De tels

résultats semblent rendre plausible le rejet de l'hypothèse voulant que la stratégie basée sur des associations augmente le niveau de motivation chez les élèves de première année secondaire. Une étude plus approfondie des résultats tentera d'éclairer davantage sur les changements notés.

En comparant « l'intensité motivationnelle » du prétest (tableau 5a) à celle du post-test (tableau 14a), nous notons que les pourcentages reliés aux élèves peu motivés du groupe traitement ont augmenté dans le post-test. Sept énoncés sur dix montrent des résultats supérieurs à ceux du prétest (1, 2, 3, 4, 5, 7, 10,); seulement quatre énoncés chez le groupe contrôle ont subi une hausse (1, 6, 8, 10). En ce qui a trait aux élèves du groupe traitement moyennement motivés, cinq énoncés sur dix présentent une augmentation de pourcentage dans le post-test (4, 5, 6, 9, 10) comparativement à deux pour l'autre groupe (2 et 8). Les pourcentages des élèves considérés plus motivés ont davantage augmenté chez le groupe contrôle. En effet, huit énoncés sur dix (1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10) affichent des pourcentages supérieurs à ceux du prétest chez le groupe contrôle alors que le groupe traitement montre une amélioration dans cinq énoncés (1, 2, 7, 8, 9). Cette analyse corrobore la conclusion voulant que, dans le cas de l'intensité motivationnelle, la stratégie n'a pas influencé positivement.

En procédant de la même façon à l'égard de la catégorie du « désir d'apprendre », nous découvrons dans les tableaux 5b et 14b que sept énoncés sur dix présentent une

augmentation des pourcentages des élèves peu motivés du groupe traitement lors du post-test (11, 13, 14, 15, 16, 19, 20). Certains changements sont très minimes comme dans les énoncés suivants : 13 (50.79 à 51.22), 14 (58.73 à 60.98), 15 (60.80 à 61.79), 20 (68.00 à 68.35). Un taux plus élevé de sujets peu motivés du groupe contrôle se trouve dans six énoncés du post-test (11, 12, 13, 15, 17, 20). Les augmentations sont toutefois plus marquées que celles notées dans le groupe traitement. En effet, seul l'énoncé 17 montre une légère augmentation de pourcentage (18.18 à 18.75).

Dans la catégorie des élèves moyennement motivés en ce qui a trait au « désir d'apprendre » , trois énoncés sur dix indiquent des pourcentages plus élevés dans le post-test pour le groupe exposé à la stratégie (12, 17, 20) ; on en retrouve six chez le groupe contrôle (12, 14, 16, 18, 19, 20). Cependant, en ce qui a trait au niveau élevé de motivation du groupe traitement, six énoncés sur dix affichent des pourcentages supérieurs à ceux correspondant à la même catégorie du prétest (11, 12, 13, 15, 18, 19). Une telle remarque est possible dans trois énoncés seulement en ce qui concerne le groupe contrôle (16, 17, 18). La stratégie utilisée semble donc avoir un rôle positif en accroissant le désir d'apprendre l'anglais chez un certain nombre d'élèves. Par conséquent, cette analyse permet de confirmer partiellement l'hypothèse énonçant qu'une stratégie basée sur des associations augmente la motivation des élèves à apprendre l'anglais, langue seconde.

Les résultats de cette recherche viennent ainsi renforcer certaines études présentées dans le cadre théorique. Il y a d'abord celle rapportée par Lieury (1996) qui montre des résultats supérieurs en ce qui a trait à l'apprentissage lorsqu'un sens est attribué aux mots à mémoriser. Les associations ont conduit à de bons résultats dans la recherche de Harley (1996). Il en est de même avec celle de Johnson (1996) qui a montré l'efficacité des liens créés.

Par contre, le succès obtenu par l'utilisation de la stratégie lors de la recherche en cours ne corrobore pas les résultats des autres études présentées. En effet, les associations utilisées dans l'étude de Krinsky et Krinsky (1996) ont montré des résultats significatifs à court terme seulement. Nous ne pouvons toutefois comparer les résultats pour une période plus prolongée car aucune précision n'y est fournie quant au temps écoulé entre le prétest et le post-test. L'utilisation des associations dans la recherche de Schmitt et Meara (1997) ne s'est pas avérée une réussite. Par contre, il faut noter que les élèves étaient limitées à la langue seconde pour former des liens contrairement aux sujets de cette étude qui avaient le privilège d'utiliser n'importe quel moyen. Le projet en cours infirme aussi les résultats obtenus par Harley, Howard et Roberge (1996) puisque les associations n'avaient pas été bénéfiques pour améliorer l'apprentissage.

Les applications et les pistes de recherche suggérées

Cette recherche a permis de constater que l'utilisation d'associations variées peut contribuer à une meilleure appropriation du vocabulaire dans une langue seconde en se servant des connaissances antérieures. Pour un meilleur apprentissage, cette approche pourrait s'appliquer à différentes matières afin d'améliorer la rétention des notions à apprendre. Elle pourrait même être considérée pour d'autres éléments à acquérir dans la langue seconde. Est-ce que les associations pourraient contribuer à faciliter l'apprentissage des structures grammaticales ? Une recherche sur le sujet pourrait contribuer à découvrir davantage sur l'apprentissage d'une langue seconde.

Cette piste de recherche ne représente qu'un exemple de celles que la stratégie proposée pourrait engendrer. En effet, il est approprié de se demander si en améliorant suffisamment l'apprentissage d'une langue seconde (vocabulaire et grammaire), il serait possible d'influencer davantage l'intensité motivationnelle ? Pourrait-on conclure que la maîtrise d'une langue seconde a plus d'influence sur la motivation que la motivation elle-même a sur l'apprentissage de la langue ? Est-ce qu'une plus longue liste de vocabulaire aurait apporté les mêmes résultats ?

Il serait intéressant de trouver une réponse à ces interrogations dans des recherches futures.

Les limites de la recherche

L'étude faite auprès des élèves de première année secondaire présente certaines limites. D'abord, les résultats proviennent d'un seul niveau scolaire du même établissement. On ne peut généraliser les résultats de cette recherche à toutes les écoles québécoises. Ils s'appliquent davantage à une population restreinte représentative de la région trifluvienne.

Dans la stratégie, les mots utilisés pour améliorer l'apprentissage représentent une fraction du lexique tiré du programme en anglais, langue seconde, au niveau primaire qui contient environ 700 mots (ministère de l'Éducation, 1983).

La liste présentée aux élèves peut sembler restreinte compte tenu du vocabulaire offert par le programme mais il est d'usage de procéder ainsi pour une évaluation. De plus, les contraintes dues au temps dans le cadre d'un programme de classe sont non négligeables.

CONCLUSION

Cette étude vise à vérifier si une stratégie basée sur des associations peut améliorer l'acquisition des mots de vocabulaire à court terme et à long terme en première année secondaire chez des élèves de la région de Trois-Rivières de même que la motivation à l'égard de l'apprentissage de l'anglais. Le cadre de référence n'offre pas de réponse précise aux questions de recherche. Il suggère cependant des éléments contribuant à y parvenir.

En parcourant les travaux des auteurs énumérés dans la recension des écrits, les questions de recherche soulevées ne sont que partiellement répondues. Les études présentées identifient certaines stratégies se rapprochant parfois de celle utilisée dans ce projet. Cependant, aucune ne tient compte de l'influence sur la motivation à apprendre une langue seconde tel que l'entreprend ce projet. De plus, la stratégie basée sur le principe des associations proposée dans cette étude diffère de celle des autres recherches en laissant pleine liberté à l'imagination de l'élève pour établir les liens. Toute connaissance antérieure peut devenir l'outil pour créer des associations et favoriser l'apprentissage. À l'instar de Oxford et Ehrman (1993), nous croyons en la variété des moyens pour apprendre tout comme le soutient Lessard-Clouston (1997). De plus, contrairement aux stratégies relevées dans la recension des écrits, les interactions ne sont pas faites seulement entre les élèves et l'enseignant mais aussi entre les camarades de classe.

Conduite un peu à l'image de l'étude de Harley, Howard et Roberge (1996), le projet en cours est arrivé à une conclusion plus informative en procurant des résultats significatifs reliés à l'appropriation du vocabulaire dans une langue seconde. La stratégie basée sur des associations est considérée une réussite après une période à court terme de cinq semaines; il en est de même après une période plus prolongée de neuf semaines depuis le début de la recherche contrairement aux études présentées dans le cadre théorique.

En analysant les résultats, il ressort que la stratégie basée sur des associations contribue à une amélioration de l'appropriation du vocabulaire en anglais confirmant ainsi la première hypothèse. Quant à la motivation reliée à l'apprentissage d'une langue seconde, l'étude montre une influence restreinte exercée par la stratégie. La deuxième hypothèse voulant que la stratégie basée sur des associations favorise la motivation des élèves à apprendre l'anglais est ainsi considérée partiellement confirmée. Des deux facteurs (« intensité motivationnelle » et « désir d'apprendre ») constituant l'étude de la motivation, seulement le « désir d'apprendre » présente des résultats significatifs. Même si l'influence positive de la stratégie sur le plan motivationnel n'a pas été perçue chez tous les élèves, l'augmentation des pourcentages au niveau « élevé » de la motivation du groupe traitement permet d'en reconnaître l'aspect bénéfique pour certains d'entre eux.

L'apport de cette recherche consiste aussi à corroborer les théories des auteurs qui nous ont servi de piliers pour la réalisation de notre projet. Chomsky (1971, 1977, 1987,

1988) considère que l'être humain possède génétiquement des facultés cognitives. Elles pourraient servir pour faciliter la formation des associations.

L'étude fait aussi ressortir qu'effectivement l'environnement contribue à l'appropriation de nouvelles connaissances (vocabulaire en anglais) tel que prôné par Bruner (1987, 1996). Les différents supports d'apprentissage utilisés en classe tels les interactions, les images, les mimes et les sons proposés par l'enseignant ou les élèves composent cet environnement.

Ce projet renforce les propos théoriques de Krashen (1985, 1987) estimant que pour s'approprier une langue seconde, des notions un peu au-dessus des connaissances existantes (input + 1) sont nécessaires. La stratégie basée sur des associations utilise le savoir existant et l'enrichit d'une notion grâce à un lien permettant de rendre compréhensible le nouveau mot. Ce dernier (input) vient élargir (+1) la structure cognitive de l'élève.

L'auteur accorde une place à la motivation. Hors, cette dernière n'a pas augmenté de façon significative dans l'ensemble mais certains changements positifs ont été notés dans l'analyse des résultats.

La documentation qui a servi à préparer cette étude permet d'énoncer, qu'à notre connaissance, aucune autre recherche n'a tenu compte de la motivation lorsqu'elle était axée sur l'utilisation d'une stratégie basée sur des associations. De même nous n'avons pu relever de recherche où autant d'éléments pouvaient être utilisés pour former des liens associatifs. Par ce projet, nous voulons contribuer au domaine éducatif en offrant aux adolescents un apprentissage valable et plus durable de l'anglais, langue seconde. Reconnaisant l'universalité de cette langue, nous estimons apporter un élément très appréciable dans l'éducation des élèves.

RÉFÉRENCES

Archibald, J. et Libben, G. (1995). *Research Perspectives on Second Language Acquisition*. Toronto: Copp Clark Ltd.

Baddeley, A. (1994). Les mémoires humaines. *La recherche*, 25, 730-735.

Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.

Bruner, J. (1996). *L'éducation dans la culture*. [The Culture of Education]. Paris: Retz.

Cazden, C.B., John, V.P. et Hymes D. (1978). *Functions of Language in the Classroom*. New York : Teachers College Press.

Caston, J. (1993). *L'enfant et l'école : approche psycho-physiologique*. Paris: Presses universitaires de France.

Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris: Éditions du Seuil.

Chomsky, N. (1977). *Réflexions sur le langage*. Paris: Librairie François Maspero.

Chomsky, N. (1985). *Règles et représentations*. France: Flammarion

Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge : the Managua Lectures/Noam Chomsky*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Clément, R. , Smythe, P. C. , Gardner, R. C. (1975). Échelles d'attitudes et de motivations reliées à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde. *Bulletin de recherche*, 343. London: University of Western Ontario.

Clipperton, R. (1994). Explicit Vocabulary Instruction in French Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 4.

Compain, J. (1994). *Étude de la production orale en langue seconde d'apprenants adultes dans un cours axé sur les capacités réceptives*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Hull.

De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.

Ehrman, M. E. (1996). *Understanding Second Language Difficulties*. USA: Sage

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning : The Role of Attitudes and Motivation*. Baltimore, MD: Edward Arnold.

Gardner, R. C. et Lambert, W. E (1959). Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.

Gardner, R. C. et Lambert W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers inc.

Gardner, R. C. et Smythe, P.C. (1975). Second Language Acquisition : a social psychological approach. *Research Bulletin*, 332. London: University of Western Ontario.

Gardner, R. C. et Tremblay, P. F. (1994). On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. *The Modern Language Journal*, 78. 359-368.

Giordan, A. (1996). Les conceptions de l'apprenant. *Sciences humaines, Hors-Série*, 12, 48-50.

Harley, B. (1996). Introduction: Vocabulary Learning. Teaching Second Language. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 1, 1-12.

Harley, B. , Howard, J. , Roberge, B. (1996). Teaching Vocabulary: An Exploratory Study of Direct Techniques. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 1, 281-305.

Joyce, B. et Weil, M. (1996). *Models of Teaching*. Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, J. M. (1996). Metaphor Interpretations by Second Language Learners: Children and Adults. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 1, p. 219-241.

Krashen, S. (1985). *Inquiries and Insights*. California: Alemany Press.

Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall International.

Krinsky, R. et Krinsky, S. G. (1996). Pegword Mnemonic Instruction: Retrieval Times and Long-Term Memory Performance among Fifth-Grade Children. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 193-207.

Lessard-Clouston, M. (1997). Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. The Internet TESL Journal [on-line serial], janvier 1998.
<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>

- Lévy, B. (1997). Questions pour des champions. *Eurêka*, 22, 56-58.
- Lieury, A. (1996). Les portes de la mémoire. *Sciences humaines, Hors-Série*, 12, 52-54.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF.
- Ministère de l'Éducation (1983). *Programme d'Études, Primaire, Anglais, langue seconde*.
- Ministère de l'Éducation (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Gouvernement du Québec.
- Montemayor, R. Adams, G.R., Gullota, T.P. (1990). *From Childhood to Adolescence. A Transitional Period ?* Newbury Park, Calif : Sage.
- Oxford, R. (1992-1993). Language Learning Strategies in a Nutshell : Update and ESL Suggestions. *TESOL Journal* 2 (2), 18-22.
- Oxford, R.L. et Ehrman, M. (1993). Second Language Research on Individual Differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- Oxford, R et Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *Modern Language Journal* 78, 12-28.
- Schmitt, N. et Meara, P. (1997). Research in Vocabulary through a Word Knowledge Framework. Word Associations and Verbal Suffixes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 17-36.
- Silvestre, P. (1996). L'apprenant, le savoir et le formateur. *Sciences humaines, Hors-Série*, 12, 4-6.
- Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal : Éditions HRW
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Les éditions logiques.
- Tremblay, P. E. et Gardner, R. C. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language journal*, 79, 505-518.
- Vallerand R. J. et Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal: Études vivantes.

Van der Kellen, M. (1995). Use of French, Attitudes and Motivation of French Immersion Students. *The Canadian Modern Language*, 51, 287-304.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION

**ÉCHELLE DE MESURE DE MOTIVATION RELIÉE
À L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS
LANGUE SECONDE**

Adaptation de

Échelles d'attitudes et de motivations reliées à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde

Clément, R., Smythe, P. C. et Gardner R.C. (1975)

Nom _____	École _____
Sexe _____	Niveau scolaire _____
Âge _____	Groupe # _____
Date de naissance _____	Date du jour _____

ÉCHELLE DE MOTIVATION RELIÉE À L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE

Échelle à choix multiples : consigne

☛ S'il te plaît, réponds à chacune des affirmations suivantes en encerclant la lettre correspondant à la réponse qui te décrit le mieux. Étant donné que le succès de cette recherche dépend de ta franchise, il est très important que tu répondes le plus spontanément possible. Sois assuré(e) que tes réponses sont gardées confidentiellement.

Exemple : J'aime apprendre l'anglais...

- ☒ a) un peu
- ☐ b) beaucoup
- ☐ c) pas du tout

1. Je pense à ce que j'ai appris au cours d'anglais...
 - a) pratiquement jamais,
 - b) de temps à autre,
 - c) très fréquemment.

2. Lorsque j'ai de la difficulté à comprendre quelque chose enseignée au cours d'anglais...
 - a) je n'en fais pas de cas,
 - b) je demande immédiatement l'aide du professeur,
 - c) je demande de l'aide avant l'examen.

3. Lorsque je reçois mes devoirs corrigés...
 - a) je les mets dans mon sac ou mon casier et je les oublie,
 - b) je les recopie en corrigeant les fautes,
 - c) je les relis sans me préoccuper de corriger les fautes.

4. Lorsque j'entends une chanson en anglais à la radio...
 - a) je change de poste,
 - b) j'écoute la musique en faisant attention aux mots qui sont les plus faciles,
 - c) j'écoute attentivement en essayant de comprendre tous les mots.
5. Lorsque je suis au cours d'anglais...
 - a) je ne parle jamais (en anglais),
 - b) je réponds seulement aux questions faciles,
 - c) je lève la main pour répondre le plus souvent possible.
6. Si mon professeur demandait à quelqu'un de faire un devoir supplémentaire en anglais...
 - a) je ne serais sûrement pas volontaire,
 - b) j'accepterais seulement si le professeur me le demandait directement,
 - c) j'accepterais sûrement.
7. En considérant la façon dont j'apprends l'anglais, je peux dire honnêtement que...
 - a) si je réussis, ce sera par chance ou parce que je suis intelligent(e), car je travaille très peu,
 - b) j'essaie vraiment d'apprendre l'anglais,
 - c) je fais juste assez de travail pour réussir.
8. J'écoute la télévision en anglais...
 - a) jamais,
 - b) le plus souvent possible,
 - c) occasionnellement.
9. Si l'anglais n'était pas enseigné à l'école...
 - a) je ne me préoccuperais pas du tout d'apprendre l'anglais,
 - b) j'essaierais de prendre des cours d'anglais ailleurs
 - c) j'essaierais d'apprendre l'anglais dans la vie de tous les jours (lire des journaux et des livres d'anglais, essayer de le parler chaque fois que c'est possible)

10. Lorsqu'il s'agit des devoirs d'anglais...

- a) je m'en débarrasse,
- b) je fais un effort mais pas autant que je pourrais,
- c) je travaille très attentivement pour être certain(e) de tout comprendre.

11. S'il y avait des familles de langue anglaise dans mon entourage...

- a) je leur parlerais anglais aussi souvent que possible,
- b) je leur parlerais anglais de temps en temps,
- c) je ne leur parlerais jamais en anglais.

12. En comparant mon cours d'anglais avec les autres cours, c'est celui que j'aime...

- a) le plus,
- b) le moins,
- c) comme les autres.

13. Si j'avais l'occasion de voir une pièce de théâtre en anglais...

- a) j'y assisterais sûrement,
- b) j'y assisterais si je n'avais rien d'autre à faire,
- c) je n'y assisterais pas.

14. Je pense qu'étudier l'anglais...

- a) c'est très intéressant,
- b) n'est pas plus intéressant que la plupart des matières,
- c) n'est pas intéressant du tout.

15. Si je connaissais suffisamment l'anglais, lorsque l'occasion se présenterait, je lirais des revues et des journaux en anglais...

- a) le plus souvent possible,
- b) pas très souvent,
- c) jamais.

16. S'il y avait un club d'anglais à mon école...

- a) je n'en ferais sûrement pas partie,
- b) je serais très intéressé (e) à en faire partie,
- c) j'irais aux rencontres de temps en temps.

17. Je suis les émissions de télévision en anglais...

- a) jamais,
- b) quelquefois,
- c) le plus souvent possible.

18. Si j'avais l'occasion de parler anglais à l'extérieur de l'école...

- a) je ne parlerais jamais anglais,
- b) je le parlerais à l'occasion, en employant le français le plus possible,
- c) je parlerais anglais presque tout le temps ; j'utiliserais le français juste si nécessaire.

19. Pendant le cours d'anglais, j'aimerais...

- a) que l'on parle seulement en anglais,
- b) que l'on utilise le français et l'anglais,
- c) que l'on parle le plus possible en français.

20. Si j'avais le choix de prendre ou non le cours d'anglais...

- a) je ne sais pas si je le prendrais ou non,
- b) je le prendrais certainement,
- c) j'abandonnerais le cours.

APPENDICE B

PRÉTEST SUR LE VOCABULAIRE

Name _____ Group _____ Date _____

Total  40**VOCABULARY TEST**

Consigne : Lis les mots en anglais suivants et écris-les en français.



- | | |
|------------------------|--------------------------|
| 1. stay: _____ (2) | 6. Thursday _____ (2) |
| 2. when: _____ (2) | 7. shirt: _____ (2) |
| 3. socks: _____ (2) | 8. skirt: _____ (2) |
| 4. priest: _____ (2) | 9. know : _____ (2) |
| 5. Tuesday: _____ (2) | 10. without : _____ (2) |

Consigne : Lis les mots en français suivants et écris-les en anglais.



- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| 1. été: _____ (2) | 6. comment : _____ (2) |
| 2. printemps: _____ (2) | 7. quoi: _____ (2) |
| 3. automne: _____ (2) | 8. cuisine: _____ (2) |
| 4. hiver: _____ (2) | 9. pelle: _____ (2) |
| 5. papillon : _____ (2) | 10. emballer: _____ (2) |

APPENDICE C

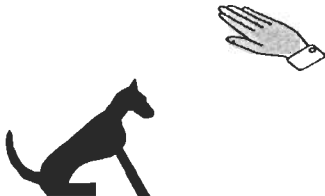

EXERCICES SUR LA STRATÉGIE



Name _____




Level _____

Group _____

TODAY'S VOCABULARY

Words	Teacher's suggestions	Student's ideas
stay = rester	 (sté) (sté) <i>stay</i> ← → <i>rester</i>	
skin = peau	 skinhead head = tête La tête d'un « skinhead » est sur la peau (skin)	
board = planche	snow « board » = planche à neige	
wonderful	The Wonderful World of Walt Disney	

	<p style="text-align: center;"><u>SEASONS</u></p>	
Spring = printemps	 <p>tout ressort de la terre au printemps comme un « spring ».</p> 	
Summer = été	<p>Sum mer → sun (il y en a beaucoup l'été)</p> <p>↑ ↑ (se ressemblent)</p>	
Fall = automne	les feuilles tombent (fall) à l'automne	
Winter = hiver	le terme qui reste pour les saisons	
	<p style="text-align: center;"><u>QUESTION WORDS (WH...)</u></p>	
what = quoi, quel	Utilise une phrase que tu connais bien pour t'en rappeler : What is your name ?	
how = comment	Même chose : How are you ?	
when = quand	<p>Wh en = Qu an d</p> <p>↑ ↑</p> <p>Même son en français</p>	
Tuesday	Langue contraire donc la lettre « r »	
Thursday	est dans le jour contraire :	
	<p>ma r d i = T u e s d a y</p> <p>jeu d i = Th u r s d a y</p>	

in front of = en avant de	ton front est <i>en avant de</i> ton visage	
shovel = pelle	imagine <i>Shirley</i> tout <i>échevelée</i> en train de <i>pelleter</i> dans la neige.	
shirt = chemise skirt = jupe	<p><i>s h i r t</i> <i>c h e m i s e</i></p>  <p>même son</p>	
know = savoir	<p>Voici une expression que tu connais pour t'aider :</p> <p>« I don't know »</p>	
kitchen = cuisine	<p>Tu confonds souvent souvent « kitchen » et « chicken ». Remarque:</p> <p><i>k i t c h e n</i> <i>c u i s i n e</i></p>  <p>même son</p>	
hear = entendre	 <p>↔ <i>ear</i> que tu connais fait partie du mot « <i>hear</i> ». Le verbe « entendre » <i>hear</i> s'associe bien avec « <i>ear</i> » pour « oreille »</p>	

APPENDICE D

POST-TEST SUR LE VOCABULAIRE

Name _____ Level _____ Group _____ Date _____

Post-Test (de l'anglais vers le français)

Consigne : Prends chaque mot dans la colonne « mots » et écris-les en français dans la colonne intitulée « Français ». Dans la 3^e colonne, essaie de m'expliquer comment tu fais (avec quoi associes-tu ce mot) pour te souvenir comment chaque mot se dit en français. Si tu n'as pas d'idée, marque le mot « rien ».



Mots Français À quoi penses-tu pour t'en souvenir ?

stay		
when		
who		
board		
Tuesday		

Mots

Français

À quoi penses-tu pour t'en souvenir ?

Thursday		
shirt		
skirt		
know		
in front of		

Name _____ Level _____ Group _____ Date _____

Post-Test (du français vers l'anglais)

Consigne : Prends chaque mot dans la colonne « mots » et écris-les en anglais dans la colonne intitulée « Anglais ». Dans la 3^e colonne, essaie de m'expliquer comment tu fais (avec quoi associes-tu ce mot) pour te souvenir comment chaque mot se dit en anglais. Si tu n'as pas d'idée, marque le mot « rien ».

Mots	Anglais	À quoi penses-tu pour t'en souvenir ?
été		
printemps		
automne		
hiver		
peau		

Mots	Anglais	À quoi penses-tu pour t'en souvenir ?
comment		
quoi		
cuisine		
pelle		
entendre		

