Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS i

LISTE DES FIGURES iv

LISTE DES TABLEAUX v

RÉSUMÉ vi

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE 3

1.1. Observations d'étudiants chinois apprenant le français langue seconde 3
1.2. Les facteurs individuels intervant dans l'apprentissage d'une langue seconde 4
1.3. Les stratégies d'apprentissage 5
1.4. Les facteurs contextuels 6
1.5. Question de recherche 7

CHAPITRE II
CADRE DE RÉFÉRENCE 8

2.1. Apprendre : une question d'automatismes ou de traitement d'information 8
2.2. Apprendre une langue seconde : une multitude de facteurs impliqués 12
2.3. Les stratégies d'apprentissage : un facteur essentiel 16
2.4. Buts et objectifs 20
2.5. Questions spécifiques de recherche 20

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE 22

3.1. Le type de recherche 22
3.2. Les participants 23
3.3. L'entrevue semi-dirigée 24
3.4. Le journal de bord 26

3.5. Le traitement anticipé et l'analyse des données 27
3.6. L'arbre de codification 29
3.7. L'entrevue pré-test..... 31
3.8. Éthique de la recherche 31

CHAPITRE 4
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES 33
Caractéristiques des participants 33
Résultats d'analyse des données..... 35
4.1. Les stratégies d'apprentissage 35
4.2. Les facteurs contextuels 57
4.3. Relation entre la langue de l'entrevue et les résultats 73
4.4. Mise en perspective et critique des travaux d'Oxford 80
4.5. Limites et forces de l'étude 85

CONCLUSION 87

APPENDICE A
CLASSIFICATION D'OXFORD (1990), TIRÉE DE CYR (1996 : 32 ET 33) 90

APPENDICE B
GUIDE D'ENTREVUE : THÈMES ET TRANSPOSITION INTERROGATIVE ... 92

APPENDICE C
ARBRE DE CODIFICATION 94

APPENDICE D
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT 96

APPENDICE E
PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS 99

BIBLIOGRAPHIE 105

LISTE DES FIGURES

Figure **Page**

2.1 The Good Language-Learner Model (Naiman *et coll.* 1978) 13

3.1 L'utilisation du logiciel QSR NVivo 8 30

4.1 Les stratégies directes utilisées, selon la classification d'Oxford (1990) 36

4.2 Les stratégies indirectes utilisées, selon la classification d'Oxford (1990) 37

4.3 Les facteurs en jeu dans l'apprentissage du français langue seconde par les étudiants chinois de l'UQAT 72

LISTE DES TABLEAUX

Tableau **Page**

2.1 La classification des stratégies d'Oxford (1990), tirée de Cyr (1996 : 31) ... 18

4.1 La présentation des participants ... 34

4.2 Les stratégies utilisées pour « Pratiquer la langue en situation authentique » ... 40

4.3 Trois façons d'utiliser la stratégie « Répéter » ... 42

4.4 Les stratégies de la sous-catégorie « Surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit » ... 46

4.5 Les stratégies de la sous-catégorie « Créer des liens mentaux » ... 49

4.6 Le portrait de la vie de famille d'accueil des participants ... 60

4.7 Les colocataires francophones et leur influence ... 62

4.8 Les amis francophones et la fréquence des rapports en français ... 63

4.9 La perception du français par les parents des participants ... 64

4.10 Le métier des parents ... 65

4.11 Les préjugés et les contacts avec le français avant l'arrivée ... 66

4.12 Les stratégies directes utilisées par rapport à la langue de l'entrevue ... 74

4.13 Les stratégies indirectes utilisées par rapport à la langue de l'entrevue ... 76

4.14 Les facteurs contextuels par rapport à la langue de l'entrevue ... 79

4.15 La classification d'Oxford (1990) comparée aux données recueillies ... 81

RÉSUMÉ

Enseigner le français langue seconde à l'université permet d'accompagner des étudiants[1] étrangers dans leur apprentissage; les côtoyer en classe et les évaluer m'ont vite fait remarquer la différence entre les apprenants d'un même groupe quant à leur facilité à communiquer en français. Après quelque temps, certains peuvent avoir progressé de façon remarquable, pouvant par exemple parler de leur vie quotidienne, alors que quelques mois auparavant ils ne connaissaient rien du français. Toutefois, d'autres étudiants n'atteindront peut-être jamais cette aisance dans leur langue seconde. La présente recherche a pour but de comprendre ce qui explique cette différence. Pour ce faire, elle étudie les stratégies d'apprentissage qu'emploient les apprenants de français langue seconde les plus performants parmi une cohorte d'étudiants chinois inscrits au baccalauréat en création et nouveaux médias à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Cette recherche se penche également sur les facteurs contextuels qui influent sur cet apprentissage.

Le cadre de référence s'appuie sur le cognitivisme, notamment le constructivisme (Piaget, 1979; Vygotski, 1985; Bruner, 1966) en ce qui concerne les rôles actif, social et créatif de l'apprenant et le rôle du contexte dans l'apprentissage (Vienneau, 2005); sur le modèle socioconstructiviste de Long (1996); et sur le modèle du bon apprenant de Naiman *et coll.* (1978), qui souligne l'importance de l'individu, de l'enseignement et du contexte dans l'apprentissage des langues secondes. Les stratégies d'apprentissage sont traitées grâce à la classification d'Oxford (1990) qui propose une catégorisation des stratégies selon qu'elles agissent directement ou indirectement sur l'apprentissage. La synthèse de la recension des écrits m'amène à me demander quelles actions mettent en place les étudiants chinois de l'UQAT pour apprendre le français et quels facteurs contextuels ont réellement une influence.

Une entrevue semi-dirigée abordant les thèmes de l'apprentissage du français, des difficultés, de l'entourage francophone, des études universitaires en Chine et à Rouyn-Noranda, etc., sert de méthode de collecte de données. Une fois retranscrites, les données sont codées à l'aide d'une grille de codage facilitant ainsi leur lecture et l'émergence de réponses à la question de recherche.

Les conclusions de cette étude portent à croire que ce sont davantage les stratégies des catégories cognitive, compensatoire, métacognitive et sociale qui ont la plus grande influence sur l'apprentissage du français langue seconde par les étudiants chinois, alors que les stratégies des catégories affective et mnémonique ne sont que très peu attestées. De plus, l'entourage francophone semble avoir un impact important sur l'apprentissage, selon les participants.

Mots clés
Stratégies d'apprentissage, langue seconde, facteurs contextuels, apprenants universitaires

---

[1] L'usage du genre masculin a été choisi afin d'alléger le texte.

INTRODUCTION

Chaque année, le nombre d'étudiants étrangers admis au Canada augmente, passant de 71 789 en 2006 à 96 157 en 2010 (Gouvernement du Canada, 2012). De ce fait, les universités du Québec accueillent de plus en plus d'étudiants provenant du monde entier, et l'UQAT ne fait pas exception puisqu'elle reçoit, entre autres, depuis quelques années, des Chinois inscrits au baccalauréat en création et nouveaux médias. Cet accueil d'étudiants étrangers représente tout un défi tant pour les responsables de ces institutions que pour ces gens qui choisissent d'étudier dans une autre langue. Des mesures sont prises pour faciliter leur intégration, dont l'offre des cours de première année en anglais. Cependant, ces étudiants doivent apprendre le français afin de cheminer dans le programme et d'obtenir leur diplôme.

De ce fait, tous ces étudiants suivent les mêmes cours de français dès leur entrée à l'UQAT, mais leur succès en ce qui concerne l'apprentissage de la langue seconde est très varié : quelques-uns peuvent soutenir une conversation en français alors que d'autres y parviennent difficilement. Cet état de fait me préoccupe en tant que leur enseignante qui espérerait les voir acquérir une connaissance fonctionnelle du français.

Ce souhait paraît utopique puisque bien des caractéristiques personnelles influencent l'apprentissage des langues secondes. Parmi ces caractéristiques se trouvent l'âge, la personnalité, les styles d'apprentissage, etc. Les stratégies d'apprentissage ne sont pas responsables à elles seules du succès en apprentissage d'une langue seconde, mais de nombreuses études rapportent leur rôle important. De plus, bien que peu étudiés jusqu'à présent, des facteurs contextuels tels que l'entourage de l'apprenant semblent

également avoir un effet important sur l'apprentissage d'une langue seconde, mais cela est-il le cas avec des étudiants chinois de l'UQAT?

Cette préoccupation m'amène à explorer les facteurs contextuels et les stratégies d'apprentissage qui contribuent à l'apprentissage du français langue seconde des étudiants chinois de l'UQAT. Le cognitivisme, le constructivisme, le modèle socioconstructiviste de Long (1996), celui du bon apprenant de Naiman *et coll.* (1978) ainsi que la classification des stratégies d'apprentissage d'Oxford (1990) servent d'assises à cette étude.

Ce rapport de recherche se compose de quatre parties constituant les étapes de l'étude. En premier lieu, une problématique décrit le contexte qui a mené au questionnement initial. S'ensuit la recension de la littérature sur les facteurs personnels et contextuels pouvant influencer l'apprentissage d'une langue seconde. La question de recherche figure à la fin de cette partie. Elle guide ensuite l'élaboration du cadre de référence qui définit les concepts d'apprentissage, de stratégies d'apprentissage et de facteurs contextuels selon divers courants théoriques et qui, de plus, annonce les assises théoriques de ce projet. Puis, la méthodologie définit le type de recherche et décrit le choix des participants de l'étude ainsi que les outils de collecte et de traitement de données. Finalement, le chapitre de présentation des résultats et d'analyse des données permet de répondre à la question de recherche et de mettre en perspective des éléments du cadre de référence.

Rapport-Gratuit.com

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ce premier chapitre décrit brièvement le questionnement provoqué par mon observation de l'apprentissage du français langue seconde par les étudiants chinois de l'UQAT et expose la problématique de recherche. Je me demande entre autres pourquoi mes étudiants ne réussissent pas tous également en français. Ce questionnement initial conjugué aux autres éléments de la problématique permet de poser, en dernier lieu, la question de recherche qui servira de ligne directrice à ce projet.

1.1. Observations d'étudiants chinois apprenant le français langue seconde

Mes observations d'une cohorte d'étudiants chinois inscrits au baccalauréat en création et nouveaux médias à l'UQAT à Rouyn-Noranda depuis 2008 m'ont permis de déceler d'importantes différences en ce qui concerne leur capacité à s'exprimer en français. J'ai noté que, bien qu'ils vivent à Rouyn-Noranda depuis le même nombre de mois et qu'ils aient été inscrits aux mêmes cours de français langue seconde offerts par l'UQAT pendant leur première année, quelques-uns sont capables de suivre des cours universitaires et de parler de choses et d'autres en français avec des Québécois, alors que d'autres individus du même groupe éprouvent encore, après environ trois ans d'études à l'UQAT, des difficultés avec des énoncés usuels d'interaction sociale comme ceux qui servent à se présenter ou à discuter de ses activités quotidiennes.

Le constat de cette différence, qui est partagé par d'autres professeurs ou responsables de cette cohorte, m'amène à me demander ce qui explique cette situation et ce que les étudiants qui ont plus de facilité en français font ou vivent pour y arriver. En d'autres termes, comment certains étudiants acquièrent-ils un niveau de maîtrise

du français qui leur permet de se débrouiller dans des situations de la vie courante? Le fait que ces étudiants vivent seuls ou en petits groupes dans une même famille d'accueil a-t-il un impact sur leur apprentissage de la langue seconde? La langue parlée par la famille d'accueil influence-t-elle leur acquisition du français? Mettent-ils en œuvre des techniques particulières pour apprendre la langue? Quels facteurs individuels et contextuels aident les étudiants à apprendre leur langue seconde? Les recherches en langue seconde peuvent déjà répondre en partie à ces questions.

1.2. Les facteurs individuels intervenant dans l'apprentissage d'une langue seconde

Depuis les années 1970, les chercheurs du domaine des langues secondes ont commencé à s'intéresser à ce qui se passe chez l'apprenant, c'est-à-dire à l'individu qui apprend plutôt qu'à l'enseignement ou à ses effets. Déjà dans les années 1960, Caroll mentionnait que l'apprentissage d'une langue seconde nécessite une aptitude linguistique qui se définit comme « la capacité d'apprendre une langue seconde ou étrangère dans un contexte formel » (Poulin-Migneault, 1991 : 46). Cette aptitude linguistique inclurait tous les facteurs qui peuvent jouer un rôle dans l'apprentissage, dont les capacités intellectuelles, les stratégies, la motivation, etc. De plus, l'étude des différences individuelles a permis de distinguer un certain nombre de facteurs qui influencent l'apprentissage. La motivation, l'attitude, l'anxiété, la confiance en soi, le sentiment d'auto-efficacité, les stratégies d'apprentissage, l'aptitude langagière semblent les plus étudiés (Hamers, 2005; Gardner *et coll.*, 1997). Cette perspective de recherche a amené des enseignants et des chercheurs à tenter de comprendre pourquoi des étudiants réussissent bien alors que d'autres éprouvent plus de difficulté. On a ainsi étudié les caractéristiques personnelles des apprenants susceptibles d'intervenir comme facteurs de réussite dans l'acquisition d'une langue seconde.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Dans son ouvrage de synthèse sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue seconde, Defays (2003) décrit des facteurs qui influencent l'apprentissage : les motivations, l'âge, la personnalité et les styles d'apprentissage en font partie. Tous ces types de caractéristiques conduisent-ils au succès? Selon Prokop (1989, cité par Papen, 1993 : 12), « une bonne partie de la variation [du degré de succès obtenu en apprentissage de la langue seconde] pourrait s'expliquer en repérant les stratégies que l'apprenant utilise pour apprendre ».

1.3. Les stratégies d'apprentissage

Legendre (2005 : 1261), dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*, définit les stratégies d'apprentissage comme un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte des objectifs dans une situation pédagogique ». Cyr (1996 : 5), qui étudie spécifiquement les stratégies utilisées dans l'apprentissage d'une langue seconde, les définit comme « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. »

Plusieurs recherches menées à l'aide d'un questionnaire mesurant la fréquence et l'emploi des stratégies d'apprentissage indiquent que les apprenants les plus performants en langue seconde utiliseraient un plus grand nombre de stratégies d'apprentissage (Green et Oxford, 1995). De plus, de nombreuses études citées par Macaro (2006) démontrent que l'utilisation de stratégies combinées les unes aux autres semble être reliée au succès en langue seconde, d'où l'importance pour l'apprenant d'être conscient de ses stratégies de façon à savoir quelles en sont les combinaisons efficaces. D'ailleurs, je constate que des étudiants chinois de l'UQAT paraissent conscients des stratégies qu'ils utilisent et ont leur propre idée de ce qui s'avère une bonne ou une moins bonne stratégie. En effet, je note que, pour plusieurs, il est primordial de se faire des amis francophones pour pratiquer le français. Ces

mêmes étudiants jugent nécessaire de vivre en français et de s'efforcer à intégrer le français dans leurs activités quotidiennes. Il y a donc lieu de vérifier quelles stratégies utilisées par les étudiants chinois de l'UQAT contribuent à leur apprentissage du français.

En plus des facteurs individuels dont les stratégies d'apprentissage font partie, des facteurs liés à l'environnement sont identifiés comme pouvant influencer l'apprentissage d'une langue seconde. En effet, pour Krashen et Terrell (1983), tous les êtres humains peuvent apprendre une langue seconde. Pour y arriver, ils doivent d'abord vouloir le faire, ou en avoir besoin, et avoir la possibilité de pratiquer la langue dans des situations de communication réelles.

1.4. Les facteurs contextuels

Dewaele (2006 : 444) rapporte que « le contexte d'acquisition est une variable indépendante cruciale dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère ». Pour lui, la salle de classe ne constitue pas le seul endroit pour apprendre une langue : plusieurs apprentissages se font de façon extracurriculaire. D'ailleurs, « ceux qui ont évité de socialiser dans la nouvelle langue et culture font des progrès beaucoup plus modestes » (Dewaele, 2006 : 444).

Cependant, d'après Dewaele (op. cit.) et Housen (2002), le rôle du contexte extrascolaire dans l'apprentissage de la langue seconde a été, jusqu'à maintenant, très peu exploré. Selon ces auteurs, un lien pourrait être établi entre le contexte extrascolaire et l'amélioration de la langue seconde. Or, ce rôle m'apparaît assez important pour s'y attarder puisque, selon mes observations de professeure de français langue seconde qui enseigne à des étudiants universitaires chinois, une grande amélioration semble s'effectuer lorsque les apprenants sont en contact avec la langue cible à l'extérieur de la classe.

Ainsi, j'aimerais connaître les facteurs contextuels qui aident les étudiants à apprendre efficacement leur langue seconde, c'est-à-dire qui leur permettent de se débrouiller dans la plupart des situations de la vie courante.

1.5. Question de recherche

L'intérêt que je porte aux stratégies d'apprentissage et le besoin de s'attarder au rôle du contexte extrascolaire dans l'apprentissage m'amènent à poser la question de recherche suivante : quels sont les facteurs contextuels et les stratégies d'apprentissage qui contribuent à l'apprentissage efficace du français langue seconde par les étudiants chinois de l'UQAT?

Le chapitre suivant présente la recension de la littérature sur les théories de l'apprentissage, l'apprentissage d'une langue seconde et les stratégies d'apprentissage.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Comme il en a été question au chapitre précédent, cette recherche vise à identifier des facteurs contextuels et des stratégies d'apprentissage qui ont une influence sur l'apprentissage du français langue seconde par les étudiants chinois de l'UQAT. Ce chapitre aborde et définit les théories de l'apprentissage et le concept de stratégie d'apprentissage, étant donné que ces concepts orientent et tissent la toile de fond de cette recherche.

2.1. Apprendre : une question d'automatismes ou de traitement d'information

Deux grands courants de pensée semblent dominer le domaine des théories de l'apprentissage : le behaviorisme et le cognitivisme.

2.1.1. Le behaviorisme : une conception mécanique de l'apprentissage

D'abord, le behaviorisme étudie principalement l'influence de l'environnement sur l'apprentissage des comportements, environnement qui, dans cette conception, détermine et explique les comportements humains (Tardif, 1997; Gaonac'h, 1987). Dans cette conception mécaniste de l'apprentissage, l'apprenant est passif puisqu'il ne fait que réagir aux stimuli de son environnement (Vienneau, 2005). Cependant, à la suite d'autres chercheurs, il me semble très peu probable que des répétitions ou la création d'automatismes puissent permettre l'apprentissage de quelque chose d'aussi complexe qu'une langue (Gaonac'h, 1987; Krashen et Terrell, 1983). En salle de classe, on peut facilement remarquer que les apprenants d'une langue seconde ne font pas que répéter, mais qu'ils essaient d'adapter les structures apprises pour créer de nouveaux messages qu'ils souhaitent livrer. À cet égard, il n'est pas rare que mes étudiants réussissent, peut-être à l'aide du contexte et de leurs connaissances

antérieures non mécaniques, à comprendre les propos d'un invité dans la classe, et même à répondre à ses questions. Ainsi, il ne s'agit plus de simple répétition de phrases apprises par cœur. Des linguistes, parmi lesquels Chomsky, ont d'ailleurs critiqué le behaviorisme en le qualifiant d'« incapable de rendre compte de la créativité du sujet parlant et de l'apprentissage du langage chez l'enfant » (Dubois *et coll.*, 1999 : 64).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

2.1.2. Le cognitivisme : une conception plus complexe de l'apprentissage

Contrairement au behaviorisme qui se préoccupe seulement des comportements observables, le cognitivisme porte sur la structure cognitive qui regroupe l'ensemble des connaissances emmagasinées et organisées dans la mémoire à long terme (Vienneau, 2005; Kaufman, 2004). Du cognitivisme sont nés deux courants majeurs : la psychologie cognitive et le constructivisme.

<u>La psychologie cognitive : les activités mentales au cœur de l'apprentissage</u>

La psychologie cognitive étudie les processus de traitement de l'information en comparant le fonctionnement du cerveau humain à celui d'un ordinateur, analogie proposée par Atkinson et Shiffrin, auteurs du « modèle fondateur de la psychologie cognitive » (Gaonac'h, 1987). Selon ce modèle, l'information visuelle entre d'abord dans la mémoire à court terme, est ensuite transformée en matériel verbal et est finalement emmagasinée dans la mémoire à long terme. La psychologie cognitive s'intéresse donc aux activités mentales que l'individu met en œuvre pour emmagasiner, transformer et utiliser l'information. Elle définit l'apprentissage comme une série d'étapes dédiées à un aspect particulier du processus de traitement de l'information (Goupil et Lusignan, 1993). La psychologie cognitive s'avère donc liée à ma préoccupation de recherche puisque, comme nous le verrons plus tard, les stratégies d'apprentissage sont impliquées dans les étapes du processus de traitement de l'information. L'autre courant cognitiviste, le constructivisme, est aussi lié à ma préoccupation.

Le constructivisme : l'apprentissage construit par l'apprenant en action

Pour Piaget (1979, cité par Pritchard, 2009), Vygotski (1985) et Bruner (1966), trois théoriciens constructivistes, les nouvelles connaissances sont assimilées et incorporées à celles déjà acquises. Les conceptions respectives de ces trois auteurs correspondent à trois niveaux de constructivisme qui soulignent chacun un rôle différent de l'apprenant : un rôle actif, un rôle social et un rôle créatif (Kaufman, 2004; Gauthier et Tardif, 1996). L'apprenant qui a un rôle actif prend part activement à la construction de ses connaissances en manipulant l'information ou en vivant des expériences reliées à cette information à l'école ou dans la société. Dans son rôle social, l'apprenant collabore avec les autres pour apprendre en plus de jouer un rôle actif dans la construction de ses apprentissages. Dans son rôle créatif, l'apprenant s'approprie les savoirs en les redécouvrant par lui-même.

Bref, le constructivisme est en lien avec ma préoccupation de recherche parce qu'il tient compte du rôle actif de l'apprenant, ce qui peut référer à l'utilisation de stratégies d'apprentissage, et parce qu'il tient compte des interactions sociales dans la construction des connaissances, notamment celles avec l'entourage francophone dans le cas des étudiants chinois concernés par cette recherche.

La psychologie cognitive et le constructivisme liés par trois valeurs communes

Ces principes constructivistes centrés sur les rôles de l'apprenant sont également liés à la conception de l'apprentissage selon le cognitivisme qui peut être explicitée par trois valeurs : l'unicité de l'apprenant, l'objectif d'autonomie cognitive de l'apprenant et l'importance de la coopération dans la construction des savoirs (Vienneau, 2005).

En premier lieu, le cognitivisme admet que tous les apprenants n'apprennent pas de la même façon. Ainsi, on parle de styles cognitifs et de styles d'apprentissage. Le style cognitif consiste en la façon dont un individu traite l'information (Legendre, 2005; Goupil et Lusignan, 1993). Le style d'apprentissage, quant à lui, est défini par un « mode préférentiel modifiable via (sic) lequel le Sujet aime maîtriser un

apprentissage, résoudre un problème, penser ou, tout simplement, réagir dans une situation pédagogique » (Legendre, 2005 : 1273).

En deuxième lieu, l'un des principaux objectifs du cognitivisme en matière d'apprentissage est de rendre l'apprenant autonome, objectif qui peut être atteint, entre autres, par l'enseignement des stratégies d'apprentissage (Chen, 2007). De plus, en psychologie cognitive, l'apprenant est considéré comme « quelqu'un qui fait quelque chose de plus et de spécial pour devenir plus efficace et pour mieux réussir son apprentissage » (Besnard, 1995 : 431).

En troisième lieu, le courant cognitif accorde une grande importance à la coopération dans l'apprentissage

> parce qu'elle favorise la construction des savoirs. Les interactions sociales entre pairs sont une source de stimulations pour leur développement cognitif, le travail en coopération leur offrant de plus l'occasion de vérifier et d'approfondir leur compréhension, de confronter leurs perceptions et de développer leur pensée critique (Vienneau, 2005 : 169).

Le cognitivisme s'impose pour cette étude qui vise à comprendre quelles stratégies d'apprentissage et quels facteurs contextuels influent sur l'apprentissage du français langue seconde par des étudiants chinois de l'UQAT. En effet, « selon les psychologues cognitivistes, il est essentiel d'accorder une très grande attention aux stratégies que l'élève utilise » (Tardif, 1997 : 70). De plus, dans cette optique, une importance est accordée à l'environnement et aux interactions entre les pairs dans tout apprentissage, aspects où pourront prendre place des facteurs contextuels dont la présence est soupçonnée. Ceci étant dit, le cognitivisme servira d'assise théorique à cette recherche qui s'intéresse à l'apprentissage du français langue seconde par des étudiants chinois.

2.2. Apprendre une langue seconde : une multitude de facteurs impliqués

Dans le domaine des langues secondes, la didactique, visant d'abord l'aspect pratique et technique de l'enseignement des langues, n'a pas forcément été influencée par les théories de l'apprentissage présentées ci-dessus (Gaonac'h, 1987). On a plutôt tenté de mettre au point des techniques d'intervention pédagogiques qui faciliteraient l'apprentissage d'une langue seconde afin de répondre aux urgences de terrain. « Par ailleurs, la recherche en acquisition de [la langue seconde] a été particulièrement riche en théories » (Tremblay, 1998 : 31). Dans les paragraphes qui suivent, je présente quelques modèles théoriques pertinents à la présente recherche, soit le modèle du bon apprenant (Naiman *et coll.*, 1978), l'hypothèse de l'input (Krashen, 1981, 1982), ainsi que le modèle socioconstructiviste (Long, 1996).

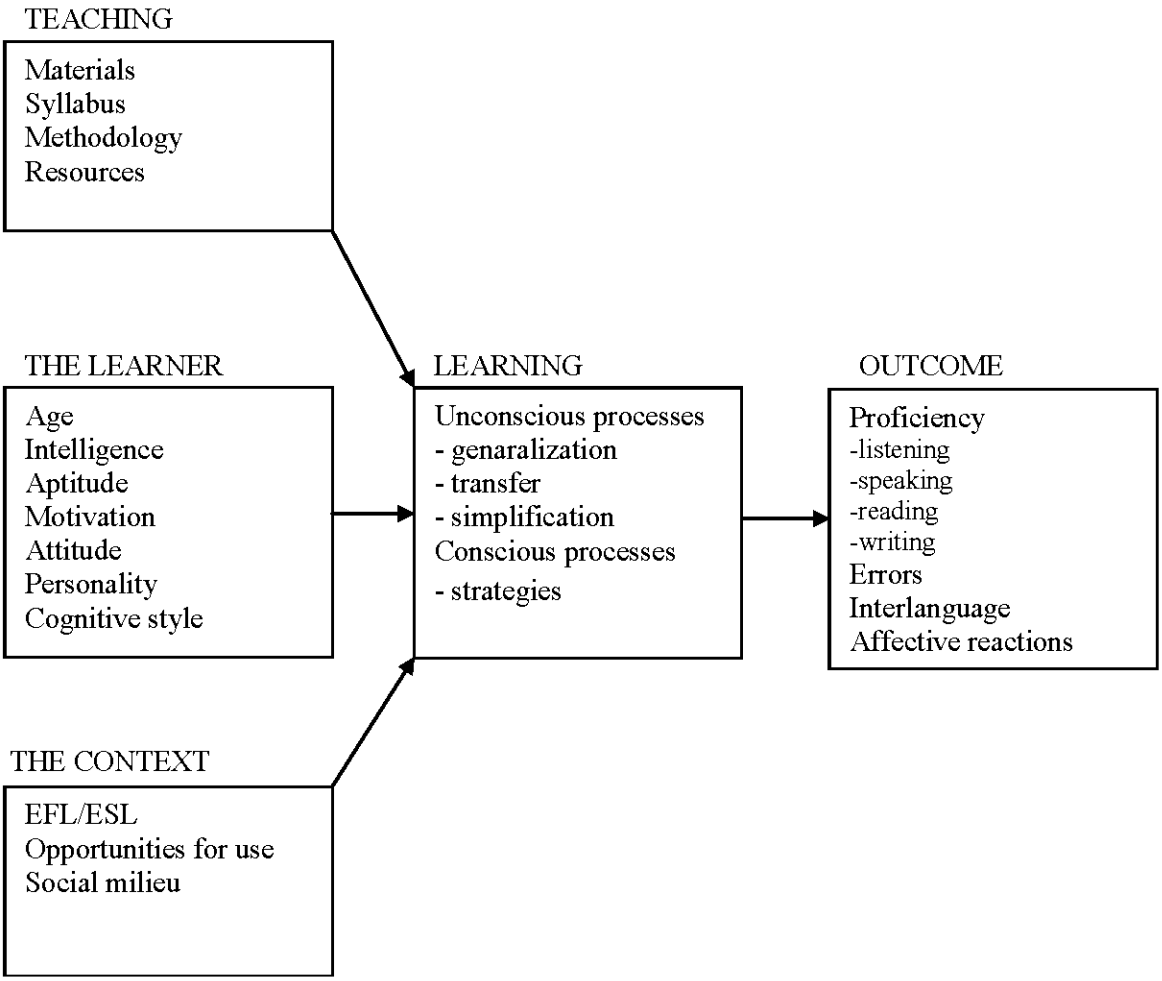
2.2.1. Le bon apprenant en langue seconde

Naiman *et coll.* ont proposé un modèle basé sur le bon apprenant en langue seconde : The Good Language-Learner Model (1978; Skehan, 1989) dans lequel ils soulignent le rôle déterminant de trois ensembles de facteurs (propres à l'enseignement, à l'apprenant et au contexte) sur deux autres ensembles (l'apprentissage et le résultat). Constitué de cinq sections, le diagramme qui illustre ce modèle décrit chacun des ensembles de facteurs impliqués et le sens des influences (voir figure 2.1 ci-dessous).

Ce modèle est intéressant pour cette étude puisqu'il met en évidence le rôle du contexte et de l'enseignement dans l'apprentissage d'une langue seconde, mais surtout, il fait ressortir l'unicité de l'apprenant, l'une des trois valeurs du cognitivisme. En effet, tous les apprenants sont différents suivant la motivation, l'âge, la personnalité, l'attitude, le style cognitif. D'ailleurs, le rôle de ces caractéristiques individuelles dans le développement d'une langue seconde a été souligné par de nombreuses recherches (Hamers, 2005; Gardner, 1983; Lambert et Tucker, 1972, entre autres).

Rapport-Gratuit.com

Figure 2.1
The Good Language-Learner Model (Naiman *et coll.*, 1978)



D'abord, les raisons qui motivent l'apprenant à apprendre une langue seconde auraient un effet sur son apprentissage. Ces motivations peuvent être liées à l'objet, au processus, aux circonstances et aux finalités de l'apprentissage (Defays, 2003).

De plus, l'âge au moment de l'apprentissage de la langue seconde importe. Selon Ellis (1997), après la puberté, l'apprenant aurait peu de chance d'atteindre le niveau d'un locuteur natif alors que l'adolescent et l'enfant, eux, auraient de fortes chances d'y arriver. Par ailleurs, comme certaines habiletés langagières semblent moins présentes chez l'adulte que chez l'enfant (Ellis, 1997), l'adulte doit user d'un plus grand nombre de stratégies afin d'atteindre ses objectifs. Par contre, les connaissances qu'il a de sa langue première lui permettent d'appliquer certaines règles à sa langue seconde : par exemple, au moment de faire un récit en langue seconde, les « adultes savent déjà ce que c'est que de bâtir un contexte discursif » (Perdue, 1995 : 170).

Outre les motivations et l'âge, les recherches en psychologie cognitive ont permis de déterminer quelques traits de caractère qui influent sur l'apprentissage telle une personnalité plutôt réfléchie ou impulsive, introvertie ou extravertie, autonome ou indépendante, dominante ou complaisante, perfectionniste ou tolérante à l'ambiguïté (Defays, 2003); et différents types d'intelligences : intelligence logico-mathématique, linguistique, musicale, kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle, visuo-spatiale, naturaliste ou expérientielle (Gardner, 1999, dans Arnold et Fonseca, 2004).

Dans le modèle de Naiman *et coll.* (1978), on retrouve aussi dans la section Apprentissage (Learning), les processus inconscients et conscients qui, eux, feraient référence à des stratégies, quoique le concept tel qu'énoncé aujourd'hui n'était pas encore étudié à l'époque. Les hypothèses de Krashen (1981, 1982) et de Kashen et Terrel (1983) traitent elles aussi des processus conscients et inconscients.

2.2.2. L'importance du contexte naturel pour l'apprentissage : les hypothèses de Krashen (1981, 1982) et de Krashen et Terrell (1983)

Krashen (1981) fait une distinction nette entre acquisition et apprentissage en avançant l'hypothèse que l'acquisition d'une langue s'effectue de façon implicite dans un contexte naturel, authentique (de vie courante), alors que son apprentissage

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

se fait dans un milieu formel, soit en salle de classe. De plus, l'apprentissage ne mènerait pas nécessairement à l'acquisition, qui est subconsciente. Pour qu'il y ait acquisition d'une langue seconde, selon l'hypothèse de l'input (Krashen 1982), il faut d'abord qu'il y ait eu une exposition à la langue cible et que l'input, c'est-à-dire toute expression dans la langue cible que l'apprenant peut entendre, ait été compréhensible par ce dernier (Ostiguy, 2007).

Pour expliquer l'acquisition des langues secondes, Krashen et Terrell (1983) ont avancé trois autres hypothèses en plus de celles de l'input et de la distinction entre acquisition et apprentissage : l'hypothèse de l'ordre naturel, l'hypothèse du moniteur et l'hypothèse du filtre affectif. L'hypothèse de l'ordre naturel suppose que le langage est acquis dans un ordre prévisible : certaines structures seraient acquises avant d'autres. L'hypothèse du moniteur mentionne que l'apprentissage conscient de la langue joue un rôle mineur dans l'acquisition, soit celui de correcteur. En effet, quand un adulte produit un énoncé en langue seconde, il le fait d'abord en fonction de ce qu'il a *acquis* de cette langue. C'est seulement après cela que l'adulte corrige ou ajuste son énoncé en fonction de ce qu'il a *appris*. L'hypothèse du filtre affectif tient compte des facteurs liés à l'attitude ou à la motivation (Krashen et Terrell, 1983), en ce sens que ces derniers auraient une influence sur l'apprentissage de la langue. À titre d'exemple, un étudiant non motivé ou trop gêné en classe éprouvera davantage de difficulté à apprendre une langue seconde. Comme il en sera question plus loin, les stratégies d'apprentissage affectives peuvent être employées par l'apprenant pour tirer profit des facteurs affectifs tels que la motivation et l'attitude, qui sont intimement liées avec l'apprentissage, notamment celui d'une langue seconde (Oxford, 1990; da Silveira, 1988). Quelle est la place de l'environnement social dans cette conception de l'apprentissage? Le modèle socioconstructiviste de Long (1996) propose une réponse à cette question.

2.2.3. Le modèle socioconstructiviste : apprendre en interaction

Le socioconstructivisme insiste sur la nature dynamique des échanges avec les autres. L'observation et l'explication du contexte interpersonnel dans lequel l'apprenant évolue prennent alors une grande importance (Brown, 2007). L'hypothèse socioconstructiviste de Long (1996) suggère que l'apprentissage d'une langue seconde est fortement influencé par l'utilisation de la langue en interaction. En interagissant avec des locuteurs natifs, l'apprenant remarque les lacunes qui nuisent à la compréhension mutuelle; il peut alors tenter de pallier ces manques en demandant des explications. De leur côté, les locuteurs natifs ont tendance à aider un apprenant en ralentissant leur discours et en le simplifiant, ce qui permet plus d'apprentissages. Cette hypothèse rejoint la pensée de Vygotski (1978) sur l'importance des pairs dans la construction des savoirs (Brown, 2007), c'est-à-dire que l'apprenant construit sa nouvelle langue par la médiation lors de l'interaction sociale. Selon Long (1996), l'input et l'interaction sont les deux principaux facteurs de l'acquisition de la langue seconde. Pour quelques auteurs rapportés ci-dessous, le fait de se mettre volontairement en contact avec la langue cible, comme le suggère le modèle socioconstructiviste de Long (1996), peut être considéré comme une stratégie d'apprentissage (Brown, 2007; Hsiao et Oxford, 2002; Oxford, 1990).

2.3. Les stratégies d'apprentissage : un facteur essentiel

Les recherches initiales sur les stratégies d'apprentissage en langue seconde avaient pour but d'en apprendre sur le bon apprenant (Dörnyei, 2005). Le profil du bon apprenant, d'abord décrit par Stern (1975) avant le modèle de Naiman *et coll.* (1978) rapporté ci-dessus, en fut le point de départ (Cyr, 1992). Stern formule la définition du bon apprenant en se basant sur ses observations et dresse une liste des traits que tout apprenant devrait posséder pour réussir en langue seconde.

Dans les années 1980, la psychologie cognitive apporte un nouvel éclairage sur les stratégies d'apprentissage. Les travaux d'O'Malley, Chamot *et coll.* (1990) exposent l'aspect cognitif des stratégies et en offrent une classification en trois catégories, métacognitive, cognitive et socioaffective, basée sur la psychologie cognitive et les sciences de l'éducation. Cet apport de la psychologie cognitive à la didactique des langues secondes a permis d'étudier les processus mentaux liés à l'action d'apprendre (Cyr, 1996). Pour Chamot (2005 : 112), les stratégies d'apprentissage sont des « procedures that facilitate a learning task ». Outre la classification que leurs recherches ont permis d'établir, l'une des conclusions les plus éclairantes est que les apprenants les plus faibles utilisent un nombre réduit de stratégies en comparaison avec les plus performants. Les chercheurs suggèrent donc l'enseignement des stratégies aux apprenants plus faibles (Chamot, 2005; Chen, 2007).

D'ailleurs, Oxford (1990) a elle aussi établi une nomenclature des stratégies d'apprentissage dans le but d'en faciliter l'enseignement. L'avantage de la catégorisation d'Oxford par rapport à celle d'O'Malley, Chamot *et coll.* (1990) est qu'Oxford inclut des actions concrètes utilisées par l'apprenant pour se mettre en contact avec la langue cible. Ces stratégies sont parfois classées par d'autres auteurs dans la catégorie des stratégies de communication (Brown, 2007), mais elles sont bel et bien des stratégies d'apprentissage selon la définition d'Oxford (1990). En effet, Oxford définit les stratégies d'apprentissage (1990 : 1, tiré de Cyr, 1996 : 30 et 31) comme « des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage » et « des outils pour une implication active et autonome ». L'auteure divise les stratégies selon qu'elles sont en lien direct ou indirect avec le matériel linguistique. Parmi les stratégies directes, on trouve les stratégies mnémoniques, cognitives et compensatoires. Les stratégies mnémoniques favorisent le rappel de nouvelles informations; les cognitives, la compréhension de la nouvelle langue; et les stratégies compensatoires visent à pallier un manque de connaissances (voir appendice A pour la classification complète, pages 91 et 92). Cette nomenclature

regroupe sous les stratégies indirectes les trois catégories de stratégies suivantes : métacognitives, affectives et sociales. Les stratégies métacognitives amènent l'apprenant à réfléchir sur son apprentissage, sur ses façons d'apprendre; les stratégies affectives font référence à la façon de se sentir par rapport à sa nouvelle langue; et les stratégies sociales impliquent des interactions avec les autres. Le tableau 2.1 ci-dessous donne une vue synoptique du regroupement des stratégies (Oxford, 1990).

Tableau 2.1
La classification des stratégies d'Oxford (1990), tirée de Cyr (1996 : 31)

Stratégies d'apprentissage	Stratégies directes	1. Stratégies mnémoniques 2. Stratégies cognitives 3. Stratégies compensatoires
	Stratégies indirectes	1. Stratégies métacognitives 2. Stratégies affectives 3. Stratégies sociales

Cette façon de catégoriser les stratégies d'apprentissage est supportée par une recherche de Hsiao et Oxford (2002) dans laquelle ils ont comparé différentes classifications, dont celle d'Oxford (1990) et celle d'O'Malley, Chamot *et coll.* (1990). Dans cette étude, des élèves de plus de 517 collèges de Taiwan étudiant l'anglais langue étrangère ont rempli un questionnaire dont l'analyse des données a fait émerger six catégories, celles d'Oxford (1990), démontrant la validité de cette classification (Anderson, 2005).

La définition, faite dans les parties précédentes des concepts constitutifs du cadre de référence de cette étude, m'amène à résumer ci-dessous les assises théoriques qui sous-tendent mon exploration des stratégies d'apprentissage et des facteurs contextuels importants dans l'apprentissage du français langue seconde des étudiants chinois de l'UQAT.

Assises théoriques de la recherche

Les stratégies d'apprentissage, telles que recensées par Oxford (1990), permettent à l'apprenant de recueillir de l'information dans la mémoire à court terme (ex. : prendre des notes, s'ouvrir à la culture de l'autre), de la transformer en matériel verbal (ex. : répéter, pratiquer la langue en situation authentique) et finalement de l'emmagasiner dans la mémoire à long terme (ex. : créer des liens mentaux, analyser des expressions). Analysant la classification des stratégies d'Oxford (1990), Besnard (1995) mentionne que le fondement scientifique des travaux d'Oxford se situe dans les assises de la psychologie cognitive qui attribue trois valeurs à l'apprentissage : l'unicité de l'apprenant, l'autonomie cognitive de l'apprenant et la coopération, comme on l'a déjà expliqué précédemment. Ces trois valeurs sont incluses dans l'objet de cette recherche. En effet, l'utilisation des stratégies d'apprentissage est propre à chacun et permet de développer une autonomie en apprentissage des langues; la coopération est également prise en compte dans cette recherche par l'étude des facteurs contextuels. De plus, la conception socioconstructiviste de Vygotski (1985) accorde une grande importance au dialogue et au partage avec autrui dans la construction des savoirs (Pritchard, 2009), à l'instar d'Oxford (1990) qui prend en compte les actions concrètes par lesquelles l'apprenant communique avec les locuteurs natifs ou des pairs dans l'ultime but d'améliorer la langue cible. L'hypothèse socioconstructiviste de Long (1996), suggérant que l'acquisition de la langue seconde soit fortement influencée par les interactions dans la langue cible, semble également cohérente avec les propositions d'Oxford (1990). Tous ces éléments, à savoir les stratégies d'apprentissage, l'interaction avec les pairs et le contexte, prennent place dans le modèle de Naiman *et coll.* (1978) qui m'apparaît également pertinent pour cette recherche.

La classification d'Oxford (1990) me sert de référence pour définir les stratégies d'apprentissage comme « des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage » et comme « des outils pour une implication active et autonome » (Oxford 1990 : 1, tiré de Cyr, 1996 : 30 et 31). De plus, la nomenclature d'Oxford (1990), le cognitivisme et l'hypothèse socioconstructiviste de Long (1996) complètent le cadre de référence pour structurer la démarche de recherche.

2.4. Buts et objectifs

En tant qu'enseignante, mon principal objectif est de favoriser l'apprentissage des étudiants. Pour cette raison, en tant que chercheure, mon but est de décrire afin de comprendre les facteurs contextuels et les stratégies d'apprentissage qui influencent l'apprentissage de la langue seconde par les étudiants chinois de l'UQAT. En plus de fournir des renseignements favorisant l'apprentissage du français par les étudiants chinois de l'UQAT, cette recherche pourrait m'aider à conseiller les étudiants quant aux stratégies d'apprentissage à privilégier et enrichir les études sur les stratégies d'apprentissage en langue seconde. Cette perspective de recherche privilégiée m'amène à formuler les questions suivantes.

2.5. Questions spécifiques de recherche

La recension des écrits de Naiman *et coll.* (1978), de Long (1996) et d'Oxford (1990) et mes observations montrent que l'environnement et les stratégies d'apprentissage font partie des facteurs qui influencent l'apprentissage d'une langue seconde. Grâce à cette recherche, je voudrais identifier les actions des étudiants qui visent à se mettre en contact avec la langue cible. De plus, comme le propose l'hypothèse socioconstructiviste de Long (1996), je me demande si mes étudiants ont amélioré leur connaissance de la langue parce qu'ils ont eu l'occasion d'habiter avec des francophones et de côtoyer de façon régulière des amis francophones avec qui les interactions verbales se faisaient en français. Ces préoccupations se reflètent dans les

deux questions spécifiques suivantes qui m'aideront à répondre à l'objectif de cette recherche qui est d'identifier les stratégies d'apprentissage et les facteurs contextuels qui influent sur l'apprentissage du français langue seconde par les étudiants chinois de l'UQAT :

1) Quelles actions (de l'ordre des stratégies mnémoniques, cognitives, compensatoires, métacognitives, affectives et sociales) les étudiants chinois les plus performants en français de l'UQAT ont-ils mises en place pour apprendre le français?

2) Ces étudiants ont-ils fréquenté régulièrement des francophones, avec qui ils communiquaient généralement en français?

Le chapitre suivant présente la méthodologie adoptée pour cette recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre III présente la méthodologie retenue pour répondre à mes préoccupations de recherche. Le type de recherche, les participants, le choix des instruments de collecte et d'analyse des données y sont présentés.

3.1. Le type de recherche

Pour mener à bien cette recherche exploratoire qui vise à mettre au jour certaines caractéristiques des apprenants en langue seconde, à savoir les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent et le contexte dans lequel ils vivent, je trouve pertinent d'opter pour une méthodologie qualitative. Cette méthodologie permet de « comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir du sens que communiquent les participants à la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004 : 279). À ce sujet, Levy (1994 : 99) est persuadé que « les méthodes qualitatives rendent plus compte des perceptions » et sont donc ainsi significatives. Cela m'amènera à décrire des stratégies utilisées et des caractéristiques du contexte qui contribuent à l'apprentissage, jetant ainsi un éclairage nouveau aux études sur les stratégies d'apprentissage en langue seconde. Une limite s'impose cependant et elle vient du contexte même de l'étude et du choix méthodologique : les résultats obtenus seront applicables aux seuls cas étudiés, représentés par un seul groupe d'individus, sans comparaison avec un autre groupe de compétence différente. Le savoir produit sera alors contextuel, « car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004 : 128). D'ailleurs, Van der Maren (1996) rappelle que les conclusions d'une recherche qualitative ne sont qu'hypothétiques, c'est-à-dire qu'elles sont provisoires, conditionnelles, relatives et conjecturales.

Rapport-Gratuit.com

3.2. Les participants

Les participants ont été sélectionnés parmi les étudiants chinois de la cohorte arrivée à l'automne 2008 et inscrits au baccalauréat en création et nouveaux médias à l'UQAT. Il s'agit d'hommes et de femmes, âgés de 20 à 24 ans, provenant de différentes régions de la Chine. La plupart parlent le mandarin comme langue maternelle. Tous ont acquis une connaissance fonctionnelle de l'anglais, tant à l'écrit qu'à l'oral, avant leur arrivée à Rouyn-Noranda, où ils habitent depuis deux ans et demi. Ils doivent suivre des cours universitaires en anglais ou en français et ont dû suivre des cours de français langue seconde. Lors de leur première année universitaire à l'UQAT, leurs cours étaient offerts en anglais afin de favoriser leur intégration dans leur nouveau programme de formation.

Pour choisir les participants de l'étude, je me suis basée sur les notes du cours Atelier d'écriture (FRA1150) que je leur ai offert à la session été 2010. Neuf étudiants sur vingt-cinq ont obtenu une note d'au moins C+. Ces neuf étudiants sont également des gens avec qui j'ai eu la chance d'avoir quelques discussions en français et qui savent se faire comprendre. Trois autres étudiants auraient mérité une note d'au moins C+, mais ont plutôt obtenu D. Dans ces trois cas, ce sont les résultats à des travaux de fin de session moins bien réalisés pour des raisons de qualité (consignes non respectées, travail incomplet, etc.) qui ont fait baisser leur note. Toutefois, ils s'étaient démarqués durant toute la session par leur aisance à s'exprimer oralement en français. Pour cette raison, j'ai retenu ces trois étudiants, portant ainsi le nombre de participants possibles pour cette étude à 12. Par l'entremise de Mme Chen Li, professeure à l'UQAT, qui aide ce groupe d'étudiants dans tous les aspects de leur vie universitaire, j'ai pu inviter ces derniers à participer à la recherche en leur expliquant en quoi consiste leur participation. Les participants étaient libres d'accepter ou de refuser une invitation à participer à une entrevue de collecte de données. Cette invitation a eu lieu au début de la session d'hiver 2011. C'est donc dire qu'une étape de recueil d'information auprès des étudiants les plus forts a rendu possible la tenue

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

d'une entrevue en français par la suite. De plus, cela a permis, à travers l'analyse des informations, d'observer des nuances entre les participants quant aux stratégies d'apprentissage et aux facteurs contextuels. La partie suivante décrit les étapes de la collecte des données.

3.3. L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue, qui « est une interaction pensée, limitée et spécialisée, conduite dans un but spécifique et centrée sur un sujet particulier » (Bourdaleix-Manin, 2010), s'avère un outil pertinent par le fait que, entre autres,

> l'interviewé est vu comme un informateur clé susceptible précisément « d'informer » non seulement sur ses propres pratiques et ses propres façons de penser, mais aussi, dans la mesure où il est considéré comme « représentatif » de son groupe ou d'une fraction de son groupe, sur les diverses composantes de sa société et sur ses divers milieux d'appartenance (Poupart, 1997 : 181).

Afin de déterminer les stratégies d'apprentissage et les facteurs contextuels, j'ai eu recours à une entrevue semi-dirigée. Celle-ci consiste en un entretien individuel au cours duquel des sujets sont abordés sans que la façon de poser les questions ni l'ordre de ces dernières soient décidés d'avance (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Une série de thèmes, touchant à l'entourage du participant et aux stratégies qu'il utilise pour apprendre le français et visant à le faire discourir sur son vécu en la matière, compose cette entrevue et concerne la culture universitaire, l'apprentissage de la langue seconde, les facteurs contextuels et la perception de la compétence langagière. Un guide d'entrevue m'a permis de m'assurer que tous les thèmes ont été abordés (voir appendice B pour le guide d'entrevue, pages 93 et 94).

L'entrevue débutait par une question d'introduction générale liée au contexte universitaire dans lequel évolue l'étudiant : Parle-moi d'abord de comment se déroule ta session universitaire actuellement. Cette entrée en matière générale permettait à

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

l'interviewé d'amorcer une discussion que je pouvais ensuite guider sur des thèmes plus précis. Les autres thèmes, l'expérience universitaire, les autres langues secondes, les actions prises pour l'apprentissage du français et l'entourage, étaient successivement touchés au fur et à mesure que le permettait l'entrevue, sans ordre précis ou formulation anticipée. Cette entrevue durait généralement entre 45 minutes et une heure, et toutes les rencontres d'entrevue ont eu lieu à la session d'hiver 2011.

Les entrevues se sont déroulées en français, mais le participant était encouragé à passer à l'anglais chaque fois que cela s'avérait nécessaire. Certains participants ont utilisé l'anglais pour une partie plus ou moins longue de l'entrevue. Ces entrevues ont été enregistrées et par la suite retranscrites et analysées.

3.3.1. Le déroulement de l'entrevue

Pour réussir les entretiens (Poupart *et coll.*, 1997), il importait de mettre en place des dispositifs qui permettaient aux participants de se sentir à l'aise. Ceci permet au discours d'être le plus authentique et le plus naturel possible et de contrer les divers biais qui peuvent intervenir dans son authenticité. Pour assurer la validité et la rigueur de cet outil de collecte, l'intervieweur doit tenir compte du fait qu'une situation d'entrevue met en jeu des éléments qui peuvent nuancer les propos de l'interviewé. Quatre principes favorisent la réussite des entrevues : (1) obtenir la collaboration de l'interviewé en le convainquant de l'utilité de l'entrevue; (2) mettre l'interviewé à l'aise par des éléments de mise en scène, en réalisant l'entrevue à un moment et dans un lieu qui lui conviennent et en faisant preuve d'empathie et d'écoute; (3) gagner la confiance de l'interviewé afin que, malgré l'obstacle de la langue, il puisse faire des erreurs, bafouiller ou chercher ses mots sans se sentir jugé, et lui garantir l'anonymat; (4) amener l'interviewé à prendre l'initiative du récit et à s'engager en évitant de lui couper la parole, en reformulant ses réponses pour les valider.

De plus, les caractéristiques sociales différentes entre les participants et la chercheure (sexe, âge, profession, nationalité, intervieweur/interviewé) constituent un biais possible pour le contenu des entrevues puisqu'une trop grande différence de statut peut provoquer une résistance à l'ouverture chez l'interviewé; les participants doivent être assez à l'aise pour ne pas être tentés d'énoncer des réponses dans le but de faire plaisir à l'intervieweur. Certains chercheurs qualitatifs croient qu'il faut « sélectionner des intervieweurs en fonction des caractéristiques principales du groupe étudié », bien que tous ne soient pas en total accord avec cela (Poupart *et coll.*, 1997 : 194).

La façon de minimiser ces biais possibles a été de diminuer l'apparence de la distance sociale en affichant une attitude neutre, en ayant un habillement décontracté et en restant moi-même. En effet, les étudiants étaient déjà portés à discuter avec moi de tout et de rien pendant les pauses de nos cours; je crois donc qu'ils étaient et sont encore déjà à l'aise avec moi. De plus, je n'ai plus un statut d'enseignante pour eux, mon seul cours de leur programme de formation étant terminé. Aussi, le lieu de l'entrevue ne devait pas être une salle de classe, du moins pas notre salle de classe habituelle, mais plutôt un endroit confortable qui favorisait l'échange, un laboratoire de travail de l'UQAT, chez le participant ou même dans un restaurant. Cependant, malgré toutes ces précautions, il se pourrait quand même qu'un biais associé à mon rôle professionnel ait survécu. Afin de mettre en pratique ces mesures de validité, une entrevue pré-test a été effectuée et sera décrite plus tard dans ce chapitre. Aussi, le journal de bord s'est avéré un outil essentiel dans lequel j'ai pu noter tout biais qui m'apparaissait durant la collecte de données.

3.4. Le journal de bord

Le journal de bord est « un document dans lequel le chercheur note les impressions, les sentiments qui l'assaillent pendant la recherche. Il y consigne aussi des

évènements jugés importants » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2001 : 147). Ce journal m'a donc permis, au moment de traiter les données, de me rappeler l'ambiance qui régnait lors des entrevues et d'en éclairer l'analyse et l'interprétation.

3.5. Le traitement anticipé et l'analyse des données

Plusieurs études quantitatives ont déjà été menées au sujet de l'utilisation des stratégies d'apprentissage (Wong, 2011; Chen, 2007; Griffiths, 2007; Dewaele, 2006; Wong, 2005; Huang, 2003; Housen 2002; Bull et Ma, 2001; Lafontaine, 2001; Cyr, 1992; Oxford 1989, 1990; Oxford et Crookall, 1989). Ce type de recherche préconise l'utilisation de méthodes statistiques afin d'objectiver l'analyse et l'interprétation des résultats (Legendre, 2005). Comme ces méthodes ont déjà été utilisées à maintes reprises dans la recherche sur les stratégies d'apprentissage, je trouve pertinent d'opter pour une approche différente, une approche qualitative, parce qu'elle vise à comprendre les phénomènes à l'étude à partir du sens que ces phénomènes prennent pour les participants (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). À partir de ce que les participants ont à raconter, que peut-on découvrir sur l'utilisation qu'ils font des stratégies d'apprentissage ou sur l'importance que d'autres facteurs ont eue sur leur apprentissage du français langue seconde? Une grande part d'induction est donc nécessaire pour mener à bien ce type de recherche.

L'analyse inductive générale vise à faire émerger des catégories, définies comme « une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (Paillé et Mucchielli, 2003 : 147 et 148), et ce, à partir des données issues de la collecte, ici les verbatims de l'entrevue semi-dirigée. L'induction est donc « un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général » (Blais et Martineau, 2006 : 4). Quatre étapes sont essentielles pour faire émerger ces catégories : la préparation des données brutes, une lecture attentive

et approfondie, l'identification et la description des premières catégories ainsi que la poursuite de la révision et du raffinement des catégories (Blais et Martineau, 2006).

Afin que le lecteur ait « confiance dans les résultats du chercheur » (Blais et Martineau, 2006 : 12), on peut réaliser un codage parallèle, c'est-à-dire qu'une tierce personne effectue l'analyse d'une ou deux entrevues. Cette mesure supplémentaire permet de vérifier que l'analyse est juste et que l'interprétation n'est pas teintée par les préjugés du chercheur. Pour y arriver, on peut également valider les catégories auprès des interviewés qui ont ainsi le pouvoir de dire si les catégories reflètent vraiment ce qu'ils voulaient exprimer. Aussi, après l'entrevue, on peut leur en résumer le contenu et leur permettre de corriger l'interprétation du chercheur. Une fois que les catégories sont définies et qu'elles semblent cohérentes avec l'ensemble des données recueillies, on doit faire des liens entre elles, les analyser et donner un sens à ces regroupements (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Dans la présente recherche, le codage parallèle a été effectué durant l'été 2011 et un résumé de l'entrevue a été soumis au participant pour validation deux semaines maximum après la tenue de chaque entretien.

De plus, une part de déduction s'avère présente dans cette recherche puisque la classification d'Oxford (1990) sert de guide et d'élément de comparaison à l'élaboration d'un arbre de codification pour la partie concernant les stratégies d'apprentissage. En effet, l'analyse déductive vise « à tester si les données collectées sont cohérentes avec […] les théories identifiées en prémisse par le chercheur » (Blais et Martineau, 2006 : 4), la classification d'Oxford (1990) en l'occurrence. Ainsi, l'analyse des données de cette recherche est déductive et comparative étant donné que les données recueillies sont en partie codées selon des connaissances théoriques préalables auxquelles elles sont également comparées. L'arbre de codification est présenté au point suivant; il éclaire la façon dont les données de l'entrevue ont été traitées.

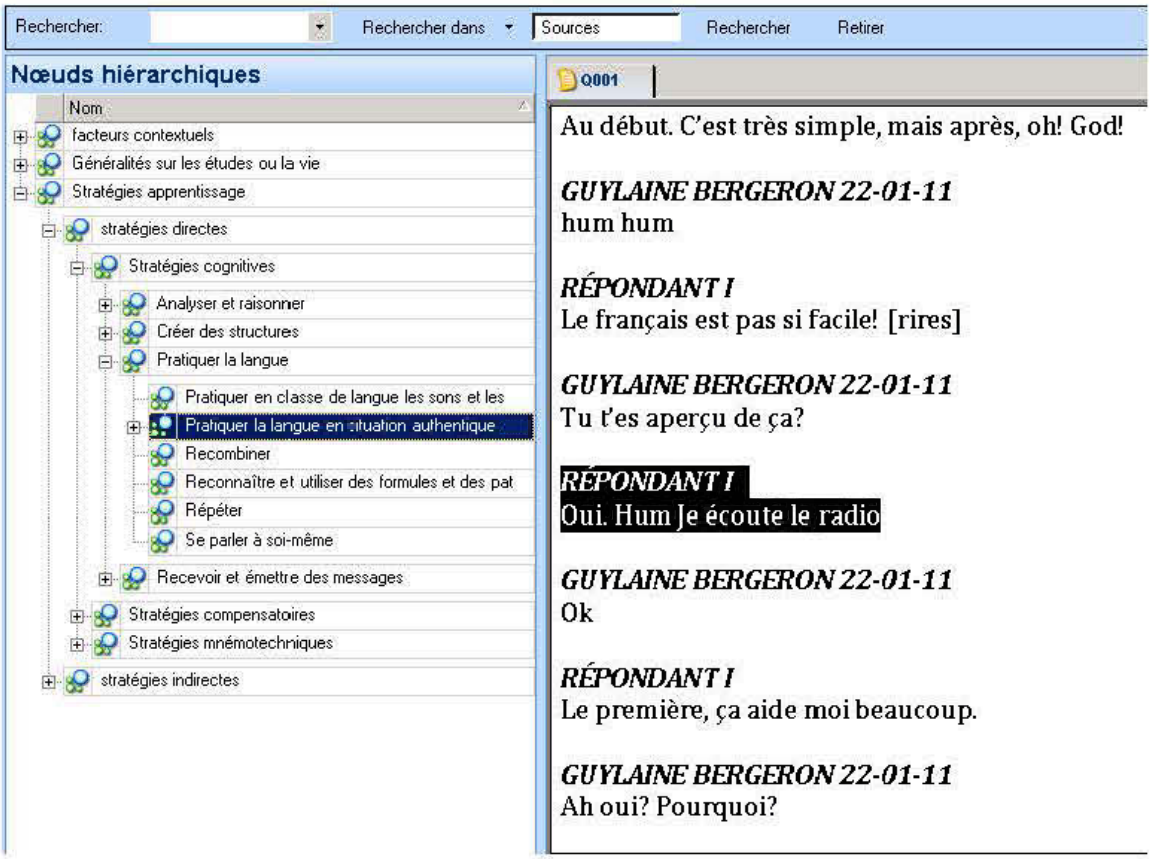
3.6. L'arbre de codification

L'arbre de codification est un outil qui sert de guide lors de la codification du verbatim, c'est-à-dire qu'il permet à la chercheure de traiter les parties du verbatim une à une. Il est présenté sous forme d'une liste hiérarchisée d'items tirés du cadre de référence. Il est développé par la chercheure grâce à la classification d'Oxford (1990) et aux autres théories retenues dans cette étude. Ainsi, chacune des stratégies se voit attribuer une cote dont on se sert ensuite pour coder les différents segments du verbatim. Par exemple, lorsque le participant énonce « mais après je retourne à la maison, je prends beaucoup de chance de pratiquer mon français avec mon coloc » (Q001), j'attribue la cote « 2.3.2.2. Coopérer avec des locuteurs natifs » à cet énoncé, en vue de retrouver dans un même groupe toutes les références à cette cote. Aussi, l'arbre de codification est itératif, c'est-à-dire qu'il se modifie à mesure que de nouvelles catégories apparaissent au chercheur pendant l'analyse. À titre d'exemple, quand le participant énonce « I do a list of temps » (Q006), je crée la cote « 1.2.4.4. Faire des listes », puisque cette catégorie a émergé sans déjà se trouver dans l'arbre de codification. Cet ajout permet de pallier un manque dans l'arbre de codification initial (voir appendice C pour l'arbre de codification initial, pages 95 et 96).

La codification a été réalisée grâce au logiciel QSR NVivo 8. Ce logiciel permet d'importer les verbatim à partir d'un logiciel de traitement de texte, de reproduire l'arbre de codification, puis de glisser chaque énoncé vers la branche de l'arbre correspondante. Ainsi, l'énoncé « Je écoute le radio » (Q001) est saisi et glissé à l'aide de la souris vers l'arbre de codification, où il est déposé sur la branche correspondant à « Pratiquer la langue en situation authentique ». L'image suivante illustre cette action. Le verbatim Q001 se trouve à droite de l'écran et l'arbre de codification se trouve à gauche, dans la colonne « Nœuds hiérarchiques » qui représente les différentes branches de l'arbre de codification (voir figure 3.1 ci-dessous).

Figure 3.1

L'utilisation du logiciel QSR NVivo 8



Une fois tous les segments du texte codifiés, il est plus facile de repérer les informations qui répondent à la question de recherche. Le logiciel nous permet alors de consulter les énoncés glissés dans chacune des branches de l'arbre, de faire ressortir des matrices, etc. Finalement, les catégories qui ressortent de l'analyse sont confrontées au cadre de référence en vue d'identifier les stratégies d'apprentissage (nomenclature d'Oxford, 1990) et les facteurs contextuels (Long, 1996; Naiman *et coll.*, 1978) qui influencent l'apprentissage du français langue seconde par les étudiants chinois. Une entrevue pré-test a été effectuée et est décrite au paragraphe suivant.

3.7. L'entrevue pré-test

Une entrevue pré-test a été réalisée le 9 avril 2010 avec une étudiante chinoise qui ne fait pas partie du groupe de participants à l'étude. Celle-ci a été choisie pour la qualité de son français supérieure à la moyenne du groupe, selon mes observations et celles de responsables du programme de baccalauréat en création et nouveaux médias. Ce pré-test avait pour but d'abord de mettre en pratique mes connaissances acquises au sujet de l'entrevue. En effet, l'écoute, l'empathie, le respect des silences, la formulation des questions s'avèrent autant d'aspects qui nécessitent des habiletés qui ne peuvent s'acquérir que par la pratique et par une analyse réflexive de sa performance d'intervieweur. Cette première entrevue m'a également permis de faire des ajouts à l'instrument de collecte de données et d'analyse, l'arbre de codification décrit ci-dessus, et d'améliorer le guide d'entrevue. De plus, les biais observés et notés dans le journal de bord sont pris en compte pour améliorer les entrevues de la collecte de données de la recherche. Par exemple, « dans mes prochaines entrevues, j'éviterai de poser des jugements du type « C'est bien! » quand le participant énoncera un comportement que l'enseignante en moi évalue positivement. En effet, un bon intervieweur écoute avec empathie sans porter de jugement. »

3.8. Éthique de la recherche

Tous les participants ont signé un formulaire de consentement (voir appendice D, pages 97 à 99) mentionnant, entre autres, que leur participation est tout à fait volontaire, confidentielle et que les résultats ne seront pas commercialisés. Ce formulaire signifie aussi qu'ils peuvent mettre fin à leur participation à tout moment, s'ils en ressentent le besoin. Pour assurer la confidentialité, des noms fictifs sont utilisés tant dans les fichiers informatisés pour l'analyse des résultats que dans le rapport de recherche. Ainsi, l'anonymat des participants est protégé. De plus, tous les enregistrements des entrevues seront détruits après le dépôt du rapport de recherche.

Bref, avant le recueil des informations, cette recherche a reçu le certificat d'éthique émis par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAT le 6 janvier 2011.

Rapport-Gratuit.com

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

En guise de préambule à la présentation des résultats, il me semble judicieux de décrire brièvement les personnes qui ont accepté de participer à cette recherche ainsi que le contexte de la recherche. Par la suite, je présente l'analyse des deux grands thèmes principaux de cette étude : les stratégies d'apprentissage et les facteurs contextuels.

Caractéristiques des participants

Cette recherche permet « d'établir et de vérifier des conclusions descriptives concernant un seul site, c'est-à-dire les phénomènes dans un contexte circonscrit constituant une seule "étude de cas" » (Miles et Huberman, 2003 : 171), cas représenté par un petit groupe de participants tel que décrit dans la partie 3.2. Le groupe de participants est constitué de 7 femmes et de 5 hommes, dont certains vivent en famille d'accueil, d'autres en appartement, mais la plupart ont alterné entre la vie en famille, en appartement ou en chambre. Onze des douze étudiants parlent le mandarin comme langue maternelle et l'anglais comme langue seconde, et un seul parle une autre langue comme langue maternelle. Ils sont âgés de 20 à 24 ans et ont étudié au moins un an dans une université ou un collège en Chine avant leur arrivée à Rouyn-Noranda. Certains ont passé l'entrevue en français seulement, d'autres dans un mélange d'anglais et de français et certains, pratiquement seulement en anglais. Ils ont été sélectionnés parmi un groupe plus nombreux parce qu'ils ont le mieux réussi leur cours de français et pouvaient parler français pendant une entrevue. Les

entrevues se sont déroulées entre le 22 janvier 2011 et le 28 février 2011, la plupart du temps à l'UQAT, mais aussi une fois chez le participant et une autre fois dans un restaurant. Le tableau suivant présente les caractéristiques des participants, dont quelques traits personnels qui ont été nommés par ces derniers.

Tableau 4.1
La présentation des participants

	Sexe	Âge	Langue maternelle		Langue de l'entrevue			Caractéristiques personnelles générales
			Mandarin	Autre langue	Français seulement	Français et anglais	Anglais seulement	
Q001	H	23	✓			✓		Volubile, sociable
Q002	H	22		✓	✓			Tranquille
Q003	F	22	✓		✓			Sociable, extravertie
Q004	F	22	✓		✓			Nerveuse lors de l'entrevue, introvertie
Q005	F	23	✓				✓	Stage en milieu anglophone sous peu
Q006	F	20	✓			✓		Très attachée à sa famille d'accueil
Q007	H	24	✓			✓		Nerveux lors de l'entrevue
Q008	H	22	✓			✓		Peu désireux d'apprendre le français
Q009	H	24	✓		✓			Introverti et peu sociable
Q010	F	23	✓		✓			Timide
Q011	F	24	✓				✓	Timide
Q012	F	22	✓			✓		Très nerveuse lors de l'entrevue

L'analyse des données qui suit présente plus en détail les participants (voir appendice E pour une présentation plus en détail de chacun des participants, pages 100 à 105), et ce, sous différents angles, notamment sous l'angle des stratégies d'apprentissage qu'ils ont utilisées et celui des facteurs contextuels qui ont influencé leur apprentissage du français.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

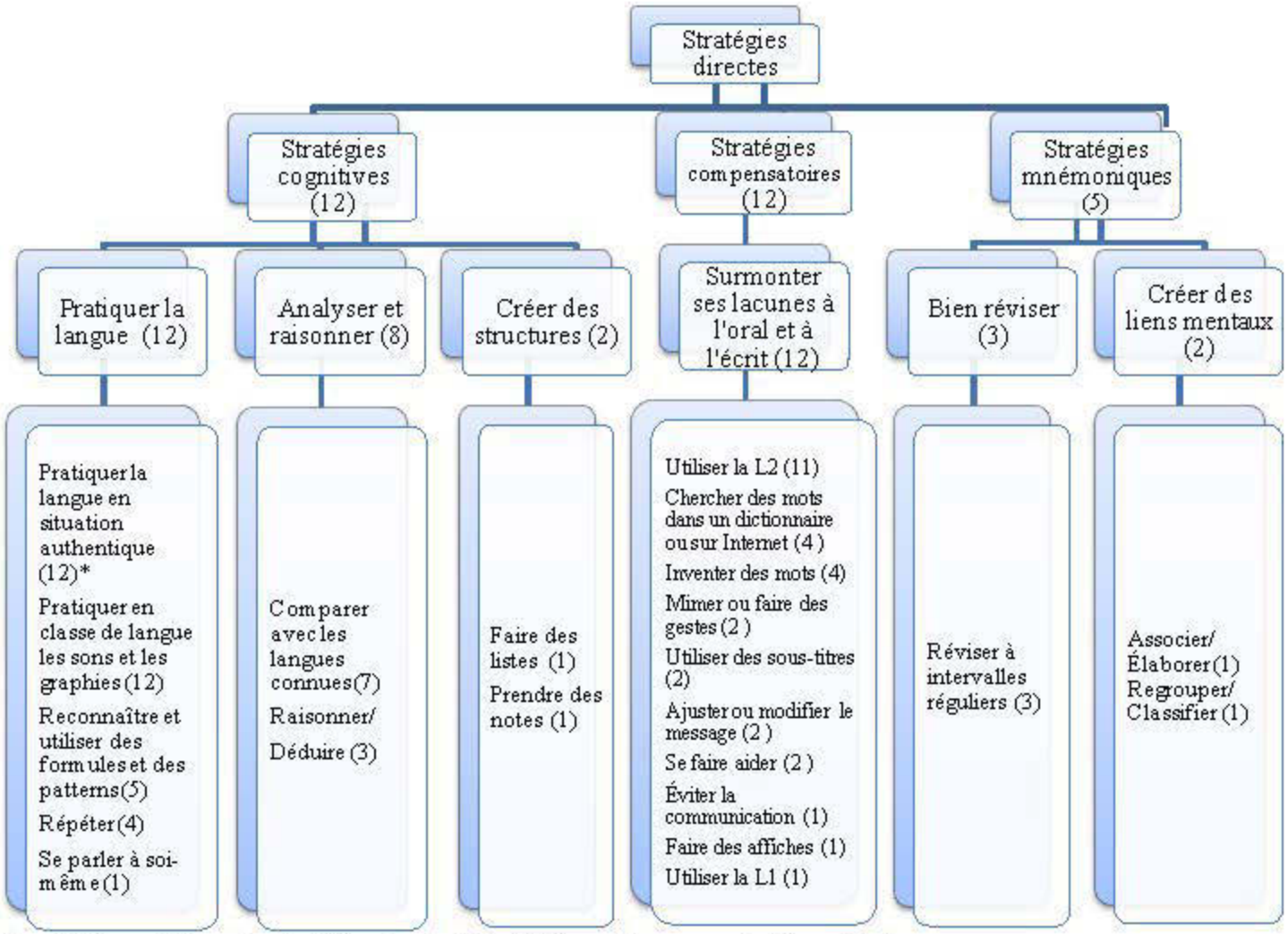
Résultats d'analyse des données

L'étude des caractéristiques des participants et le traitement des données permettent de répondre à la question générale et aux deux questions spécifiques de recherche. L'objectif principal est de déterminer quelles stratégies d'apprentissage et quels facteurs contextuels ont une influence sur l'apprentissage du français langue seconde par des étudiants chinois les plus performants en français de l'UQAT. Plus spécifiquement, cette recherche vise aussi à déterminer quelles sont les actions mises en place par les étudiants et si ces derniers, plus forts en français que le reste de leur groupe, fréquentent des francophones avec qui ils communiquent en français. Les pages suivantes répondent à ces questions, en commençant par l'analyse de l'utilisation des stratégies d'apprentissage, puis en poursuivant avec l'analyse des facteurs contextuels.

4.1. Les stratégies d'apprentissage

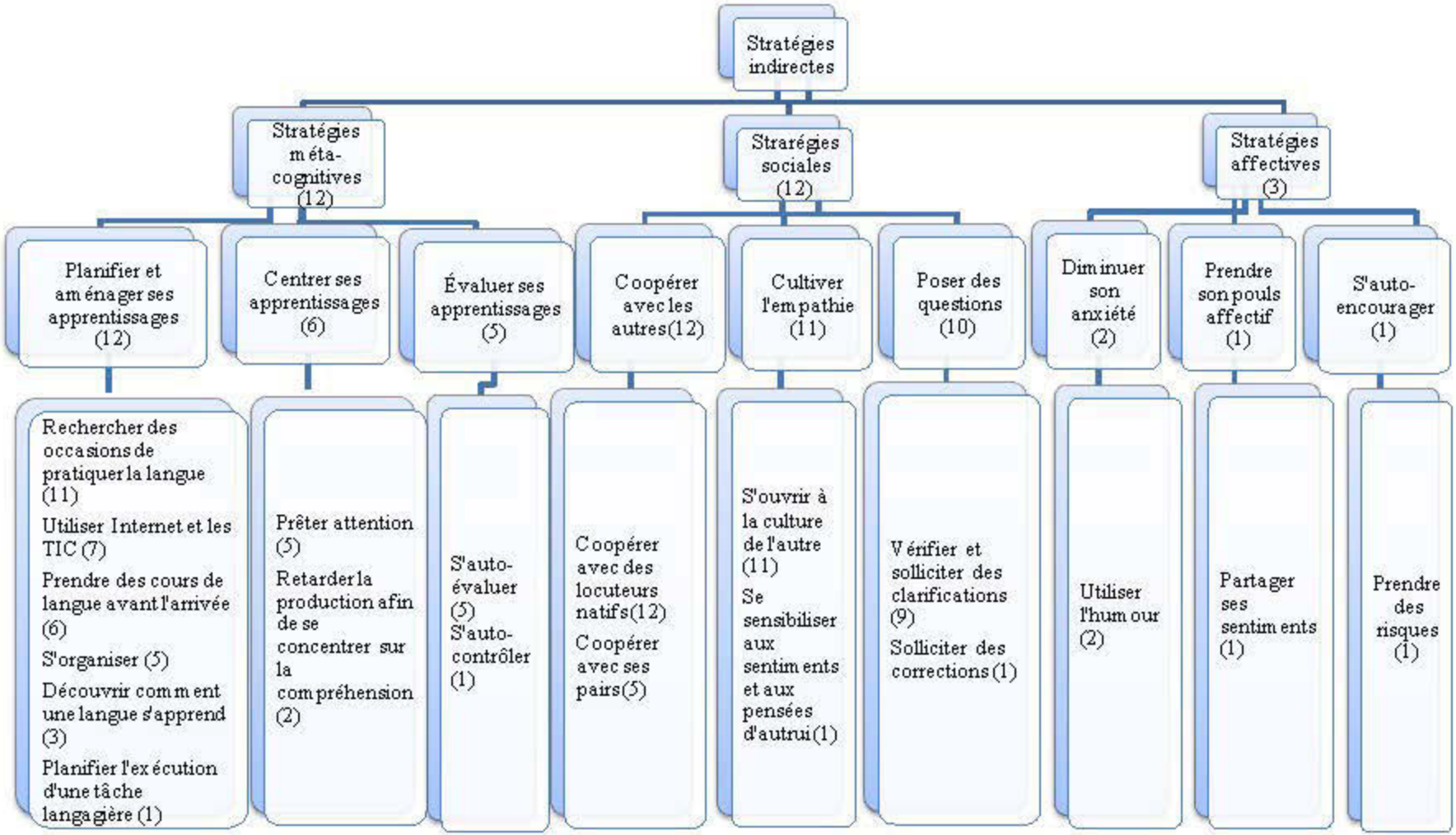
Les participants présentés ci-dessus utilisent tous des stratégies d'apprentissage relevées par le traitement des données, permettant ainsi de répondre à la première question spécifique de recherche, « Quelles actions (de l'ordre des stratégies mnémoniques, cognitives, compensatoires, métacognitives, affectives et sociales) les étudiants chinois les plus performants en français de l'UQAT mettent-ils en place pour apprendre le français? ». Le premier constat fait est que certaines catégories de stratégies présentées par la classification d'Oxford (1990) sont utilisées par tous les participants, alors que d'autres sont pratiquement inutilisées. À cet effet, les diagrammes suivants permettent de constater les stratégies les plus utilisées, soit les stratégies cognitives, compensatoires, métacognitives et sociales, qui ont été nommées par les douze participants. À titre indicatif, dans les diagrammes, le nombre entre parenthèses correspond au nombre de participants qui emploient la stratégie indiquée (voir figures 4.1 et 4.2 ci-dessous).

Figure 4.1
Les stratégies directes utilisées, selon la classification d'Oxford (1990)



* Voir le tableau 4.2 (page 41) pour les stratégies découlant de « Pratiquer la langue en situation authentique ».

Figure 4.2
Les stratégies indirectes utilisées, selon la classification d'Oxford (1990)



Selon la classification d'Oxford (1990), l'ensemble des stratégies d'apprentissage est divisé en deux grandes classes : les stratégies directes et les stratégies indirectes. Le traitement des données permet de constater qu'il n'y a pas un grand écart dans l'utilisation des stratégies directes ou indirectes en ce sens que les répondants ont fait à peu près autant référence à l'une qu'à l'autre de ces deux classes. Les différences apparaissent plutôt dans les catégories qui les constituent, soit les catégories des stratégies cognitives, compensatoires, mnémoniques, métacognitives, sociales et affectives. À l'instar de la recherche de Wong (2011), les stratégies mnémoniques et affectives sont rarement employées par les participants, alors que les stratégies cognitives semblent faire partie de leur vie quotidienne. Les paragraphes suivants font état des résultats obtenus grâce au traitement des données, et ce, en respectant la présentation de la classification d'Oxford (1990).

4.1.1. Les stratégies directes

Comme mentionné précédemment, la classification d'Oxford (1990) divise les stratégies en deux classes, dont la première est la classe des stratégies directes qui impliquent l'apprentissage et l'utilisation directs du contenu à apprendre, donc de la langue cible (Wong, 2011); il s'agit pour l'apprenant de manipuler l'objet d'apprentissage, soit les mots, les expressions, la prononciation, etc., dans le but de se les approprier. Cette classe est subdivisée en trois catégories : les stratégies cognitives, les stratégies compensatoires et les stratégies mnémoniques.

4.1.1.1. L'utilisation des stratégies cognitives

Les stratégies cognitives impliquent une manipulation ou une transformation de la langue (Oxford et Crookall, 1989). Cette catégorie est celle à laquelle les participants ont fait le plus souvent référence dans les entrevues. Il s'agit aussi de la catégorie contenant le plus d'éléments dans la nomenclature d'Oxford (1990),

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

> because research on learning strategies suggests that cognitive strategies possess the greatest variety, covering strategies related to practice and to the all-important "deep processing" in which learners analyze, synthesize, and transform new information (Oxford, 1996 : 31).

Chacun des douze participants a dit avoir utilisé l'une ou l'autre des stratégies de cette catégorie, qui sont présentées ci-dessous.

Pratiquer la langue

Le traitement des données avec le logiciel QSR NVivo 8 a permis de faire ressortir un fait intéressant : la plupart des références aux stratégies cognitives sont dues à l'utilisation de la stratégie « Pratiquer la langue en situation authentique » que l'on retrouve dans la sous-catégorie « Pratiquer la langue », qui comporte la majorité des références aux stratégies cognitives. Or, tous les participants ont bien été obligés de pratiquer la langue dans une situation authentique parce qu'ils étaient soumis à un contexte immersif d'apprentissage, c'est-à-dire que leur nouveau milieu de vie est constitué majoritairement de francophones. D'ailleurs, le répondant Q008, qui admet n'avoir pratiquement rien fait pour apprendre le français parce qu'il n'y voyait pas d'intérêt, a avoué ceci : « I didn't do anything intentionaly, but eventhough when you immerge yourself in a strange situation, you get better. That's not intentional, but you just do, you just get better. » Malgré cette apparente nécessité, les participants ont employé six stratégies pour pratiquer la langue en situation authentique : parler avec des locuteurs natifs (12), écouter des films ou la télévision (9), lire des livres ou le journal (8), profiter des cours donnés en français (5), écouter des chansons (3) et écouter la radio (3). Le tableau suivant présente ces six stratégies et des citations provenant des entrevues, à titre d'exemple.

Tableau 4.2
Les stratégies utilisées pour « Pratiquer la langue en situation authentique »

Parler avec des locuteurs natifs	« I talk to my landlord […]. Because talking with I can learn some expressions used in everyday life very simple to go to the restaurant or buy something. It's very useful. » (Q005)
Écouter des films ou la télévision	« Écouter les films. […] les films parce que on doit, on doit apprendre film, puis j'ai, j'ai pensé film français. Je peux finir mon cours et en même temps j'ai pris le français. […] avec les sous-titres chinois et français aussi. » (Q002)
Lire des livres ou le journal	« Après le déjeuner. […] je lire le journal. » (Q007) « J'ai lu les livres […] Livres pour l'enfant. […] Des petits livres, n'est pas beaucoup de phrases. » (Q004)
Profiter des cours donnés en français	« Maintenant, euh, plus de temps, je mets plus de temps pour mon cours, mais je peux l'apprendre en même temps aussi parce que il y a beaucoup des mots professionnels de cinéma et il y a beaucoup beaucoup beaucoup lecture pour moi parce que cinéma, la mineure de cinéma, c'est une mineure théorique : il y a beaucoup beaucoup beaucoup de lectures théoriques et philosophiques, toujours les choses comme ça, faque quand je lis quelques lectures, je apprendre français en même temps. » (Q003)
Écouter des chansons	« J'ai au début de ma deuxième session, j'ai j'ai demande à mon propriétaire de me conseiller conseiller des chansons français, donc j'ai j'écoute j'ai écouté beaucoup de chansons français en ce moment-là. » (Q009)
Écouter la radio	« Je ouvrais la radio… Il y a musique, l'autre chose, bla, bla, bla parle français. Eventhough I don't understand a lot, mais I pick out some words. » (Q001)

Sans la stratégie « Pratiquer la langue en situation authentique », la catégorie des stratégies cognitives serait réduite de moitié en termes de références, à peu de chose près, restant tout de même l'une des catégories les plus importantes avec les stratégies métacognitives (stratégies indirectes) et les stratégies sociales (stratégies indirectes).

Outre « Pratiquer la langue en situation authentique », on retrouve aussi dans la sous-catégorie « Pratiquer la langue », les stratégies « Pratiquer en classe de langue les sons et les graphies », « Reconnaître et utiliser des formules et des patterns »,

« Répéter » et « Se parler à soi-même dans la langue cible »[2]. Est-il nécessaire de mentionner que la chercheure a attribué à tous les participants la stratégie « Pratiquer en classe de langue les sons et les graphies », puisqu'elle sait, pour leur avoir enseigné, qu'ils l'ont fait, que ce soit par eux-mêmes ou par obligation lors des activités d'apprentissage en cours de langue.

En ce qui concerne « Reconnaître et utiliser des formules et des patterns », le répondant Q009 explique bien comment il a utilisé cette stratégie : « au début de mes études en français, juste des petits petits phrases en français comme *Qu'est-ce, Comment on dit en français? Qu'est-ce que ça veut dire? Est-ce que vous pouvez parler plus lentement?* ». Cet exemple porte à croire que cette stratégie permet de pratiquer la langue, de pratiquer des formules et des expressions apprises par cœur, mais elle favorise aussi la communication, en ce sens que ces expressions aident l'apprenant à poursuivre une conversation en français, sans avoir recours à une autre langue ou sans être obligé de mettre fin au discours par manque de compétence. Il s'agit donc, à mon avis, d'une stratégie d'apprentissage et d'une stratégie de communication que l'apprenant de langue seconde aurait tout avantage à utiliser régulièrement. En effet, ce genre de stratégies permet d'accroître l'apprentissage de la langue seconde en favorisant la poursuite de la communication, la création de certains automatismes et l'autonomie de l'apprenant (Yang et Gai, 2010). D'ailleurs, Lopez Suso (2001 : 31) écrit que les stratégies de communication

> permettent aux apprenants de surpasser le fossé inévitable qui s'établit entre l'interaction langagière propre à la salle de classe (formelle, pédagogique) et les situations de communication langagière du dehors de la salle de classe, énormément variées (informelle, non pédagogique). De cette façon, ils augmentent leur CC (compétence communicative) en sachant comment utiliser ces SC [stratégies de communication] de façon appropriée.

---

[2] Cette stratégie a émergé de l'analyse des données sans toutefois faire partie de la classification d'Oxford (1990) ni de l'arbre de codification (voir appendice C, pages 95 et 96).

En plus de « Reconnaître et utiliser des formules et des patterns » et « Pratiquer la langue en situation authentique », les participants ont également employé la stratégie « Répéter », stratégie qui se décline en différentes utilisations : écouter un enregistrement et en refaire la lecture rapidement, répéter ce qui est entendu en écoutant un film et répéter les mots nouvellement appris. Le tableau suivant donne des exemples de ces trois types de répétition.

Tableau 4.3
Trois façons d'utiliser la stratégie « Répéter »

Écouter et relire rapidement	« Il y a, il y a une façon que pour apprendre français, s'améliorer français, c'était j'écoute, il y a des textes dans dans le livre et il y a des textes et il y a des parlers, j'écoute le, après je lis le texte, j'écoute, j'écoute aussi, après, je le lis le plus, plus vite que je possible. » (Q002)
Répéter ce qui est entendu pendant le visionnement d'un film	« when I watch the French movie I try to understand what the characters are talking and and to speak a little. » (Q005)
Répéter les mots nouvellement appris	« Words, so you can remember some words, so when you watch movie or read the book, you can : « I know that, I know this » so you'll be interesting to read the next page, the next. [...] How to remember? […] C'est quatre méthodes. […] C'est écoute, parler, lire et écrire. […] de parler et répéter, répéter. » (Q007)

Finalement, une participante a dit se parler à elle-même afin de pratiquer la langue : « sometimes I speak to myself with French. […] but nobody correct me » (Q005). Rien n'indique *a priori* que cette stratégie s'avère efficace. Toutefois, cette participante, qui a peu d'amis francophones selon ses dires, a trouvé un moyen pour le moins original de pratiquer la langue.

Rapport-Gratuit.com

Analyser et raisonner

Parmi les stratégies cognitives qui ressortent de l'analyse des données, on retrouve aussi la sous-catégorie « Analyser et raisonner » qui comprend les stratégies « Comparer avec des langues connues » et « Raisonner et déduire ». La connaissance de l'anglais des participants leur a permis, dans certains cas, de comparer des éléments du français avec l'anglais. Le répondant Q008 a d'ailleurs effectué une analyse fort intéressante :

> I think something interesting before I started learning French, certain words in English means less to me. What I mean is like when a general say to his soldier « I salute you » that word « salute » is exactly the same in French… when I found this the same in French and the same word in English, the English word means higher, higher, en français en français nous dit : « Salut » that is « Allo », but en anglais means « Allo » with honor (Q008).

Le seul participant parlant une autre langue chinoise comme langue maternelle a même trouvé une ressemblance entre le français et sa langue. En effet, il dit :

> Ça ressemble […] ma première langue, le prononcia, la prononciation, c'est le sentiment de la langue comme tu parles, choses comme ça [fait une ligne droite de sa main]; comme mandarin, c'est un peu comme ça [fait des zigzags avec sa main], le français c'est un peu comme ça [ligne droite], mais première langue est un peu comme ça [ligne droite] (Q002).

Par contre, la comparaison semble aussi un facteur de découragement : « the English grammar is very simple. They just have three time so past, the now and the future. But in French there is a lot of grammar. And I confuse when I can speak this time when I can use this kind of grammar » (Q005). Un autre dit aussi : « Le français est […] le plus complexe grammar j'ai I have ever seen. Si it's … En chinois, nous ne pas de grammaire. Pas du tout. » (Q008). On peut en conclure que la stratégie « Comparer avec les langues connues » peut s'avérer utile dans certains cas, mais nuisible dans d'autres.

Dans cette même sous-catégorie, on retrouve également la stratégie « Raisonner et déduire », employée par deux participants dont l'une mentionne qu'elle tente d'abord de comprendre le texte qu'elle lit, sans chercher dans le dictionnaire : « Je je lire première fois ne utilise pas le dictionnaire. Mais le deuxième fois, je vais mot par mot. » (Q011). Il serait intéressant d'étudier comment la déduction favorise l'apprentissage.

Créer des structures

En plus des sous-catégories « Pratiquer la langue » et « Analyser et déduire », « Créer des structures » constitue le dernier groupe de stratégies cognitives utilisé par les participants. Il s'agit du groupe le moins usité par ces derniers. Deux stratégies ont émergé de cette sous-catégorie, soit « Faire des listes » et « Prendre des notes ». En ce qui concerne « Faire des listes », la répondante Q006 a dit : « I do a list of temps, but I forgot most of them. […] Separate by the present, l'avant et futur. […] But I must forgot » (Q006), mais elle juge que cela ne lui a pas beaucoup été utile. Pour ce qui est de « Prendre des notes », la participante Q010 a dit : « Toujours noter les mots ou les phrases commun use. Et quelques funny mots. » (Q010). Comme il sera discuté au point 4.1.1.3., il est possible que la culture éducationnelle chinoise soit en partie responsable du fait que ces dernières stratégies aient été si peu utilisées. En effet, Bouvier (2002 : 194) rappelle que « l'étudiant chinois ne prend généralement pas de notes, il recopie les écrits du professeur », car il n'a pas été habitué par ses professeurs chinois à devoir distinguer ce qui est important par rapport à ce qui ne l'est pas.

À l'instar des stratégies cognitives, la catégorie des stratégies compensatoires, qui font partie de la classe des stratégies directes, a elle aussi été employée par les douze participants. La section suivante rapporte et analyse les données afférentes.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

4.1.1.2. L'utilisation des stratégies compensatoires

Les stratégies compensatoires sont employées pour pallier un manque dans la communication (Wong, 2011), pour empêcher qu'un manque de connaissance ou de compréhension n'entraîne l'échec de la communication. Cette catégorie ne comprend qu'une seule sous-catégorie : « Surmonter ses lacunes à l'oral ou à l'écrit », comprenant elle-même quelques stratégies.

<u>Surmonter ses lacunes à l'oral ou à l'écrit</u>

C'est en partie grâce à « Utiliser la langue seconde » que la catégorie des stratégies compensatoires a été employée par les douze participants. Comme il en sera question également dans la partie sur les facteurs contextuels, on peut se demander si l'emploi de cette stratégie n'est pas quelque peu obligatoire. En effet, même dans le cas de participants s'efforçant d'amorcer les conversations en français avec des locuteurs natifs, il arrive que ces derniers répondent en anglais, pour ainsi faciliter la conversation.

Les autres stratégies compensatoires utilisées sont « Chercher des mots dans le dictionnaire », « Inventer des mots », « Mimer ou faire des gestes », « Utiliser des sous-titres », « Ajuster ou modifier le message », « Se faire aider », « Éviter la communication complètement ou partiellement », « Faire des affiches » et « Utiliser la langue maternelle ». Le tableau suivant présente quelques citations de ces dernières stratégies, tirées des verbatims.

Tableau 4.4
Les stratégies de la sous-catégorie « Surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit »

Utiliser la langue seconde	« That's quite interesting cause my French is not that good, so I would do is I speak the sentence in English and the verbs in French. Just like it : « Aller to your home » Like that. And their English is pretty good, so we don't have communication problem. » (Q008)
Chercher des mots dans le dictionnaire	« Je peux comprends le texte avec le dictionnaire. » (Q010)
Inventer des mots	« Le français est difficultile. » (Q003)
Mimer ou faire des gestes	« En anglais. Et c'est drôle en moment en moment-là je comprends l'anglais, mais je ne parle pas très bien. Donc [rires], on on on a communiqué avec beaucoup de […] de gestuelle. [rires] Beaucoup. » (Q009)
Utiliser des sous-titres	« Les sous-titres, oui, c'est souvent différent que le sous-titres, parce que quand une fois le héros. » (Q009)
Ajuster ou modifier le message	« mais je trouvais pas les mots et j'ai expliqué avec un autre mot plus facile et le bodylanguage. » (Q003)
Se faire aider	« Comment on dit « still » en français. I will still take it with me. » (Q009)
Eviter la communication	« I prefer the English in the parler. » (Q012)
Faire des affiches	« when I first here I can't speak French, maybe just a very little and my landlord she picked me at the airport and she can't speak English. So it's very hardcore. I arrived home and she ask me about what I need and blablabla a lot of things and I can't understand so I just make posters to express my my fears, my feelings. And but it's ok I think it's ok we can communicate » (Q005)
Utiliser la langue maternelle	« Les chansons, les films parce que on doit, on doit apprendre film, puis j'ai, j'ai pensé film français. Je peux finir mon cours et en même temps j'ai pris le français. […], avec les sous-titres chinois et français aussi. » (Q002)

Au départ, les stratégies de cette sous-catégorie me paraissaient davantage être des stratégies de communication, constat également fait par d'autres chercheurs (Brown, 2007). Toutefois, l'étude des entrevues m'a permis de comprendre que, lorsqu'un participant utilise ces stratégies communicatives, il se permet de pratiquer davantage la langue en ne brisant pas la communication. D'ailleurs, Yang et Gai (2010 : 72) mentionnent que les « communication strategies have a direct impact on

communication and an indirect impact on second language acquisition », les stratégies compensatoires et les stratégies de communication sont donc parentes. Par exemple, lorsque le locuteur invente des mots en français, il peut poursuivre sa phrase, se faire comprendre et, peut-être, se faire corriger par son interlocuteur. Les stratégies communicatives, qui équivalent aux stratégies compensatoires, à mon avis,

> are supposed to promote learner's performance. When learners could feel their performance has been enhanced, most of time, their self-confidence in communication would also be strengthened, their anxiety would be overcome and they would have a strong motivation to learn more actively (Yang et Gai, 2010 : 72-73).

Toutefois, je questionne la pertinence de la stratégie « Éviter la communication » présente dans la classification d'Oxford (1990) parce qu'elle ne permet ni de maintenir la conversation, ni de pratiquer la langue. La pertinence de certains éléments de cette classification sera d'ailleurs discutée plus loin dans ce chapitre.

La dernière catégorie de la classe des stratégies directes est la catégorie des stratégies mnémoniques.

4.1.1.3. L'utilisation des stratégies mnémoniques

Les stratégies mnémoniques réfèrent aux stratégies qui visent à stocker des informations dans la mémoire et à y recourir par la suite au besoin (Oxford et Crookall, 1989). Intuitivement, j'aurais cru que les stratégies mnémoniques auraient été celles jugées les plus efficaces par les participants parce que je les emploie personnellement lorsque j'étudie une langue seconde. Cette croyance est erronée, si l'on se fie aux résultats obtenus. Très peu de répondants ont mentionné faire appel à ce type de stratégies pour apprendre le français. Comment expliquer cette quasi-absence des stratégies mnémoniques parmi les données recueillies? La méthode de collecte de données constitue peut-être la réponse à cette question. Se peut-il que les questions de l'entrevue n'aient pas permis aux participants d'aborder ce sujet?

Toutefois, une autre piste d'analyse pourrait répondre à cette question : la culture éducationnelle chinoise. En effet, plusieurs participants ont mentionné que les professeurs des universités chinoises qu'ils ont fréquentées ne faisaient que parler et que très peu, voire pas du tout, de place était laissée à l'étudiant. Le rôle de l'étudiant est donc d'écouter, de lire les documents et d'apprendre par cœur, sans pour autant devoir créer des liens mentaux (stratégie de la catégorie des stratégies mnémoniques) ou créer des structures (stratégie de la catégorie des stratégies cognitives très peu utilisée par les répondants, voir figure 4.1, page 37). Comme le dit une participante : « En Chine, […], c'est comme le prof nous pousse, le prof nous donne, nous donne les choses. » (Q003). À ce sujet, Bouvier (2002 : 191) mentionne que

> le prof chinois réagit en « guide » vis-à-vis de ses étudiants. Il trace un chemin que ceux-ci suivent. Il leur indique précisément ce qu'ils doivent apprendre et ce qu'ils doivent savoir. Il leur donne, pendant le cours, toutes les informations qu'ils doivent connaître : celles-ci se trouvent soit dans le manuel, soit dans les documents annexes distribués dans la classe, soit inscrites au tableau.

Cette description explique peut-être le fait que les participants à cette étude ont très peu utilisé ces stratégies, et ce, tout simplement parce qu'ils n'ont pas l'habitude de le faire, étant donné que très peu de place est laissée à l'autonomie de l'apprenant dans les études universitaires chinoises. Il est à rappeler que les participants de la présente étude en sont à leur 3e année de baccalauréat à l'UQAT et n'ont peut-être pas été acculturés aux façons de faire d'ici. Deux sous-catégories représentent la catégorie des stratégies mnémoniques : « Bien réviser » et « Créer des liens mentaux ».

Bien réviser

Dans cette sous-catégorie des stratégies mnémoniques, on retrouve la stratégie « Réviser à intervalles réguliers ». Bien que rarement employée, cette stratégie a eu une influence positive sur le participant Q009, pour qui réviser et étudier constitue le principal moyen qu'il s'est donné pour apprendre le français avec succès : « […] chaque fois que je commencer un nouveau leçon leçon, je vais je vais revenir. Je reviens les leçons […] précédentes pour memorize […] Donc c'est mon c'est ma façon d'étude. » (Q009).

Créer des liens mentaux

Dernière stratégie de la catégorie des stratégies mnémoniques, la stratégie « Créer des liens mentaux » comprend « Associer et élaborer » et « Regrouper et classifier ». Le tableau suivant présente la seule référence disponible pour chacune de ces deux stratégies.

Tableau 4.5
Les stratégies de la sous-catégorie « Créer des liens mentaux »

Associer et élaborer	« you know, on the begining we need learn the A-B-C- […] L'alphabet, so which word is A, and which word is B, and which word is… […] Comme ça. » (Q007)
Regrouper et classifier	« Because il y a beaucoup de temps en le verbes, verbes. […] I do a list of temps, but I forgot most of them. […] Separate by the present, l'avant et futur. » (Q006)

4.1.2. Les stratégies indirectes

Les stratégies indirectes agissent indirectement sur l'apprentissage, mais ont quand même un impact important (Wong, 2011). Dans cette classe, on retrouve les catégories des stratégies métacognitives, sociales et affectives.

4.1.2.1. L'utilisation des stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives favorisent le contrôle de l'organisation, de l'attention et de l'évaluation de son propre apprentissage par l'apprenant (Wong, 2011; Oxford, 1990). Dans cette catégorie, on retrouve les sous-catégories suivantes : « Planifier et aménager ses apprentissages », « Centrer ses apprentissages » et « Évaluer ses apprentissages ».

<u>Planifier et aménager ses apprentissages</u>

On se rappelle que la deuxième sous-question de recherche avait pour but de déterminer si les rapports avec des francophones avaient eu lieu et avaient influé sur l'apprentissage du français langue seconde par les participants. L'importance accordée par les participants aux stratégies métacognitives peut répondre en partie à cette question. En effet, les participants ont planifié leur apprentissage du français et le principal moyen pour y arriver était de rechercher des occasions de pratiquer la langue. Ils avaient la conviction que pratiquer était la bonne façon de faire pour apprendre le français. D'ailleurs, quand on leur a demandé s'ils avaient effectué quelque chose de spécial pour apprendre le français, ils ont répondu, entre autres : « […] après je retourne à la maison, je prends beaucoup de chance de pratiquer mon français avec mon coloc. » (Q001) ou « I talk to my landlord […]. Because talking with, I can learn some expressions use in everyday life very simple to go to the restaurant or buy something. It's very useful. » (Q005).

Une stratégie inattendue est apparue pendant le traitement des données : « Utiliser Internet et les nouvelles technologies de communication », et ce, dans le but d'apprendre. En effet, plus de la moitié des répondants ont fait usage de ces outils pour améliorer leur compétence en français. Une participante s'est inscrite à un réseau social spécialisé dans les langues secondes, d'autres ont trouvé des méthodes d'apprentissage en ligne ou des dictionnaires interactifs. Le clavardage et les conversations en direct avec webcaméra en français ont été nommés à quelques reprises. Une étude réalisée sur l'utilisation du clavardage comme exercice pédagogique a démontré que celui-ci avait des effets positifs tant sur l'apprentissage de la langue écrite que sur l'apprentissage de la langue orale. « En effet, communiquer sur un chat [clavardage], c'est avoir l'occasion de se livrer à un exercice de communication authentique avec des personnes réelles » (Noet-Morand, 2003 : 396). L'auteure de cette étude mentionne également que

> Il est des compétences de communication que le chat permet d'exercer aussi bien que la conversation orale, comme la maîtrise du code de l'oral, les salutations, la prise de parole, la gestion des malentendus, l'autocorrection, les formules d'adieu, les changements de topics, les demandes d'explications, les reformulations, etc. (Noet-Morand, 2003 : 396).

Le recours aux technologies de l'information pour apprendre une langue m'apparaît inévitable et pertinent au regard de notre époque. Il serait intéressant de voir l'évolution de cette stratégie à travers les différentes générations d'apprenants.

Une autre stratégie métacognitive nommée par les participants est le fait de prendre des cours de français avant l'arrivée. Toutefois, cette stratégie n'est pas toujours perçue comme efficace : « Actually, I study French in in China before I came here. […] For two or three weeks. […] But I found it's very useless. » (Q005). Au contraire, des participants ont mentionné que les cours suivis avant l'arrivée se sont avérés inutiles, et ce, pour différentes raisons : oubli de ce qui a été étudié, professeur inadéquat, trop petit nombre d'heures de cours.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Mis à part « Rechercher des occasions de pratiquer la langue », « Utiliser Internet et les nouvelles technologies de communication » et « Prendre des cours de français avant l'arrivée », les participants ont référé à « S'organiser », « Découvrir comment une langue s'apprend » et « Planifier l'exécution d'une tâche langagière ». L'exemple suivant illustre à la fois la stratégie « S'organiser » et la stratégie « Planifier l'exécution d'une tâche langagière » : « chaque jour je prends une leçon dans tous les trois livres. […] une leçon de vocabulaire et une leçon de grammaire. […] Ça me demander presque deux heures chaque jour. Et je presque fini le j'ai presque fini la grammaire. » (Q009). En effet, ce participant planifie dans le temps des périodes d'étude du français et s'organise grâce à une démarche bien précise d'étude de leçons dans différents cahiers d'exercices sur la grammaire, le vocabulaire, etc. En ce qui a trait à « Découvrir comment une langue s'apprend », la plupart des références concernent le fait qu'ils ont l'expérience de l'apprentissage de l'anglais :

> peut-être c'est à cause de on appris l'anglais, on a l'expér… on a des expériences pour apprendre une autre, l'autre langue. C'est, c'est presque la même façon que j'ai pris l'anglais parce qu'on est pris l'anglais moins, plus comme 15 ans. (Q002).

Toutes les stratégies nommées dans ce paragraphe s'avèrent essentielles à l'apprentissage d'une langue seconde, selon moi. Comme nous le verrons plus loin dans le tableau 4.13 (page 77), les participants ayant réalisé l'entrevue de collecte de données en français seulement utilisent également beaucoup ces stratégies.

<u>Centrer ses apprentissages</u>

La stratégie « Centrer ses apprentissages » a également été relevée par le traitement des données sous la forme des stratégies « Prêter attention » et « Retarder la production afin de se concentrer sur la compréhension ». Des participants croient que, pour apprendre une langue, il faut prendre le temps de la comprendre avant de la parler : « Because, if you don't understand what's the people meaning, how you can

RapportGratuit.com

speak? […] every time when I prendre le new langue, je première chose, écoute » (Q001). Cette stratégie fait en sorte que les apprenants vont prêter attention à ce qui se dit autour d'eux et, du même coup, vont retarder le moment de prendre la parole dans la langue cible. Le sujet de cette période d'incubation a déjà été abordé dans les travaux de Chomsky (1978, rapporté par Rézeau, 2001). Elle consisterait en une phase pendant laquelle l'apprenant donne la priorité à l'audition, ce qui lui permet d'induire des règles de grammaire et de créer de nouvelles phrases. Cependant, il y a lieu de se demander si les apprenants passent tous par cette phase.

Évaluer ses apprentissages

La dernière catégorie de stratégies métacognitives à laquelle les participants ont fait référence est « Évaluer ses apprentissages ». Ceux-ci portent un regard critique sur les efforts qu'ils ont mis dans l'apprentissage du français ou sur la qualité de leur français. À titre d'exemple, la répondante Q002, qui a acquis une bonne compétence en français, a dit : « Maintenant, j'ai pas, j'ai pas pris par livre, je seulement parler avec des Québécois. […] Ben je pense que c'est pas bien… il y a beaucoup de fautes quand je parle. » (Q002). Ce type de réflexion encourage probablement l'apprenant à changer ses façons de faire.

La deuxième catégorie de stratégies indirectes, les stratégies sociales, est décrite dans les paragraphes suivants.

4.1.2.2. L'utilisation des stratégies sociales

Les stratégies sociales facilitent les interactions avec les autres (Wong, 2011), que ce soit avec des locuteurs natifs ou avec des pairs. « Coopérer avec les autres », « Cultiver l'empathie » et « Poser des questions » composent cette catégorie.

Coopérer avec les autres

Tous les participants ont une stratégie en commun : « Coopérer avec des locuteurs natifs ». Ils ont tous accordé une importance particulière à cette action qu'ils considèrent essentielle dans l'apprentissage du français, au même titre que « Pratiquer la langue en situation authentique » (stratégie directe, cognitive). Leur entourage francophone qui a bien voulu se prêter au jeu a été d'une grande utilité pour les participants qui demandaient de l'aide. Les familles d'accueil représentent un exemple d'acteurs avec qui les participants ont pu coopérer : « Quelques mots de quotidien. […] Quand j'ai arrivé ici, je je je ne parlais rien rien de français, ils [les parents de sa famille d'accueil] enseignaient beaucoup de mots en français. » (Q011). Les amis, les colocataires, les camarades, les professeurs constituent autant d'acteurs qui ont été nommés par les répondants.

Outre ces acteurs francophones, les apprenants ont également coopéré avec leurs pairs chinois pour apprendre le français. Cette coopération peut se dérouler sous forme de conversation bilingue dans laquelle le français s'insère à travers leur discours ou, dans un cas, en tant que contrat entre deux personnes déterminant une période quotidienne pendant laquelle le français est parlé plutôt que le chinois. Cet extrait présente le contrat entre un participant et son amie de cœur :

> I make very interesting deal with my girlfriend […] Je parler, je parle anglais avec lui, avec elle, mais elle parle français avec moi. […] Son anglais est très mauvais […] Donc je, we, we, help each other. She helps me to speak in French […] I help her to speak English […] Chaque jour. […] Peut-être 30 minutes. (Q001)

La stratégie « Coopérer avec les autres » m'apparaît essentielle dans l'apprentissage du français langue seconde par des étudiants étrangers évoluant dans un milieu francophone comme l'UQAT. En effet, le courant cognitif, principale assise théorique de cette étude, accorde de l'importance à la coopération puisqu'elle permet aux apprenants de vérifier et d'approfondir leur compréhension, de développer leur esprit critique et de confronter les uns avec les autres leurs perceptions (Vienneau, 2005).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Cultiver l'empathie

« S'ouvrir à la culture de l'autre » et « Se sensibiliser aux sentiments et aux pensées d'autrui » font partie de la sous-catégorie de stratégies « Cultiver l'empathie ». La plupart des participants se sont dits désireux et heureux de mieux connaître la culture d'accueil. Plusieurs extraits tirés des entrevues montrent clairement leur désir d'en savoir plus sur la culture de leur nouvelle communauté, en voici quelques-unes : « Je veux euh sentir euh la culture différente avec la Chine. […] Parce que euh j'ai habitais dans une ville très grand. Je veux essayer une ville petite. (Q005) », « J'ai au début de ma deuxième session, j'ai j'ai demande à mon propriétaire de me conseiller conseiller des chansons français. » (Q009). Cette ouverture à l'autre s'avère sûrement un facteur de réussite dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Poser des questions

En ce qui concerne cette dernière sous-catégorie de stratégies sociales, « Poser des questions », les participants ont utilisé « Vérifier et solliciter des clarifications » et « Solliciter des corrections ». La chercheure a pu noter l'utilisation de ces stratégies parfois directement par l'observation du comportement des répondants lors de l'entrevue. En effet, il est arrivé qu'ils demandent des clarifications :

> *Intervieweuse : Comment se déroule ta session universitaire actuellement?*
> *Q004 : C'est quoi déroule?*

Cet extrait a été codifié dans « Vérifier et solliciter des clarifications ». Ces stratégies sociales, qui s'apparentent souvent aux stratégies compensatoires, permettent à l'apprenant de réfléchir sur sa production et d'apprendre pendant l'interaction. À ce sujet, le modèle socioconstructiviste de Long (1996) suggère que l'apprentissage d'une langue s'opère en interaction : quand un locuteur constate une lacune dans la compréhension mutuelle, il peut tenter d'utiliser les stratégies nommées ici pour pallier cette lacune.

4.1.2.3. L'utilisation des stratégies affectives

La dernière catégorie de la classe des stratégies indirectes est celle des stratégies affectives, c'est-à-dire les stratégies qui rendent l'apprenant capable de contrôler et de gérer ses émotions, sa motivation et ses attitudes liées à l'apprentissage de la langue cible (Wong, 2011). On y retrouve les sous-catégories « Diminuer son anxiété », « Prendre son pouls affectif » et « S'auto-encourager ». « Utiliser l'humour » (unique stratégie de la sous-catégorie « Diminuer son anxiété »), « Partager ses sentiments » (unique stratégie de la sous-catégorie « Prendre son pouls affectif ») et « Prendre des risques » (unique stratégie de la sous-catégorie « S'auto-encourager ») n'ont été que très peu attestés lors du traitement des données. Comment expliquer que les participants à cette étude ont si peu utilisé les stratégies de la catégorie des stratégies affectives? La culture chinoise peut-elle être une explication plausible? « Les Chinois n'ont pas l'habitude d'exprimer leurs émotions de façon verbale » (Wang, 1993). D'ailleurs, « l'agressivité et l'expression des émotions ne sont pas admises socialement » dans la culture chinoise (Bouvier, 2002 : 197). C'est peut-être pour cette raison que très peu ont mentionné avoir usé de stratégies affectives, dont « Se féliciter » ou « Partager ses sentiments » font partie.

Cette section 4.1. peut donc répondre à la première question spécifique de recherche qui visait à connaître les actions mises en place par les participants pour apprendre le français. Les stratégies cognitives, compensatoires, métacognitives et sociales sont les catégories les plus utilisées. Parmi celles-ci, les sous-catégories « Pratiquer la langue », « Surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit », « Planifier et aménager ses apprentissages » et « Coopérer avec les autres » sont les plus usitées. Les pages suivantes portent sur les facteurs contextuels qui ont influé sur l'apprentissage du français langue seconde par les étudiants chinois de l'UQAT.

4.2. Les facteurs contextuels

Le cognitivisme accorde une grande importance à l'environnement et aux interactions entre les pairs dans l'apprentissage (Vienneau, 2005). C'est pourquoi cette étude s'intéresse aussi aux facteurs contextuels impliqués dans l'apprentissage du français langue seconde par les étudiants chinois de l'UQAT. Plusieurs facteurs contextuels précisent le portrait des éléments en jeu dans l'apprentissage du français langue seconde par ces étudiants. La deuxième question spécifique de recherche s'intéresse à la fréquentation des francophones par les étudiants chinois, ce qui réfère au milieu social, facteur contextuel de premier ordre dans le modèle de Naiman *et coll.* (1978), selon lesquels le milieu social et les occasions de pratiquer la langue seraient des facteurs contextuels tout aussi importants dans l'apprentissage d'une langue seconde que les caractéristiques individuelles de l'apprenant ou l'enseignement qu'il reçoit.

À ce sujet, la plupart des participants ont vécu dans des milieux multiples au cours de leur passage à Rouyn-Noranda. Ils ont vécu, par exemple, dans une maison de chambres, aux résidences étudiantes, dans des familles d'accueil, en appartement, seuls, avec des amis chinois ou avec des colocataires francophones. Les différents milieux de vie ainsi que les acteurs seront présentés dans les paragraphes suivants, à commencer par les camarades de classe et les professeurs de l'UQAT.

4.2.1. Les camarades de classe et les professeurs de l'UQAT

Par la force des choses, tous les participants ont eu des contacts avec les autres étudiants francophones de leur programme et les professeurs. Quelques répondants ont mentionné aimer que les professeurs leur parlent en français pour les aider à s'améliorer. D'ailleurs, c'est avec beaucoup d'émotion que le premier participant a dit : « Il y a peut-être une semaine, Madame X, quand, je rencontre avec […] elle, elle juste parle français avec moi. […] Mon dieu! Pas chinois, pas anglais. Elle aide moi also. » (Q001).

Il a été mentionné précédemment que, pendant leur première année universitaire, les cours étaient dispensés en anglais pour favoriser leur intégration au programme. Par contre, pour certains participants, cette année en anglais a retardé leur apprentissage du français et, selon mes observations, a créé l'habitude tant chez les étudiants chinois que chez leurs camarades et leurs professeurs de parler en anglais en présence d'étudiants chinois. Cette citation illustre bien ce propos :

> Donc [rires] donc, et j'ai aussi parce que les cours en le première année est est […] en anglais donc je pense que j'ai perdu un peu de temps pour prendre le français en la première année […] Il y a aussi maintenant quand je communiquer, quand je communiquer avec les étudiants québécois des fois on parle anglais [rires]. (Q009).

Quant aux contacts avec les autres étudiants du programme, les données permettent de croire qu'ils ne sont ni fréquents ni en français, la plupart du temps. D'ailleurs, quelques participants ont mentionné le fait que les étudiants chinois ne se mélangeaient pas beaucoup avec les autres pour les travaux ou d'autres activités : « les étudiants chinois, […], they don't talk a lot with the French students » (Q001).

Aussi, il ne semble pas rare que les étudiants francophones répondent en anglais aux étudiants chinois, même si ceux-ci désirent communiquer en français : « ils s'intéressent à l'anglais. Aussi, des fois, j'ai j'ai voudrais une leur parler en français, mais il y a quelqu'un me répondu toujours en anglais » (Q009). Une étude sur les usages linguistiques d'élèves immigrants en milieu scolaire à Montréal démontre que la plupart des rapports dans les écoles étudiées se font en français, mais que, quand l'anglais est un peu plus présent, cette présence peut s'expliquer par le fait qu'un peu plus d'anglophones ou d'élèves maîtrisant assez bien l'anglais fréquentent l'établissement (McAndrew *et coll*, 2001). Bien que le cas de l'UQAT soit bien différent d'une école primaire ou secondaire, le fait que la plupart des étudiants

québécois connaissent l'anglais peut sans doute expliquer le fait que l'anglais est utilisé, parfois à la place du français. Aussi, dans la préface du livre *L'embarras des langues* de Jean-Claude Corbeil (Corbeil, 2007 : 27), Louise Beaudoin amène un autre point de vue en disant que

> les Québécois n'arrivent pas à privilégier chez eux leur propre langue, sans se priver d'utiliser à l'occasion la langue anglaise comme langue d'appoint. Il est très difficile de leur enlever du subconscient la conviction que la langue française est une langue de seconde zone, que la langue la plus importante, c'est l'anglais, conviction bien enracinée dans les esprits depuis au-delà de deux siècles.

Cette observation sociolinguistique explique sans doute pourquoi les Québécois s'adressent fréquemment en anglais aux étudiants chinois de l'UQAT. Bref, bien qu'ils soient les acteurs les plus présents autour des participants, les camarades universitaires ne sont pas toujours perçus comme des acteurs favorisant l'apprentissage du français langue seconde. Comment pourrait-on mettre à profit la présence de ces acteurs francophones disponibles afin de les rendre davantage utiles à l'apprentissage du français par les étudiants étrangers de l'UQAT? Cette question mériterait sans doute qu'on s'y intéresse davantage. De plus, la présente recherche fait apparaître l'intérêt de mener une future étude sur les usages linguistiques des étudiants non francophones et de leurs camarades à l'UQAT. Outre les camarades de classe, les familles d'accueil ont occupé une place importante dans l'apprentissage du français par les participants à cette étude.

4.2.2. Les familles d'accueil

La moitié des participants à l'étude ont vécu une partie de leur séjour abitibien en famille d'accueil, pendant des durées très variables, passant de quelques semaines à la totalité. La plupart des familles parlaient français et se sont avérées d'une grande importance pour les participants. À la question « Qu'est-ce qui t'a aidé à apprendre le français », la plupart ont répondu que leur famille d'accueil les avait beaucoup aidés.

Le tableau 4.6 suivant dresse le portrait du passage dans les familles d'accueil par les participants à l'étude et de la perception qu'ils ont de l'influence que la famille d'accueil a eue sur leur apprentissage du français.

Tableau 4.6
Le portrait de la vie en famille d'accueil des participants*

Participant	Durée	Langue parlée	Fréquence	Influence
Q003	Famille 1 : 2 mois Famille 2 : 4 mois	Français Français	Quotidien Quotidien	Grande influence Grande influence
Q005	7 mois	Français	Quotidien	Grande influence
Q006	2 ans et demi	Français et anglais	Quotidien	Grande influence
Q008	2 mois	Anglais	Quotidien	Peu d'influence, quelques mots de vocabulaire
Q009	Famille 1 : 2 semaines Famille 2 : 5 mois Famille 3 : 2 ans	Anglais Anglais Anglais au début; seulement en français la dernière année	Quotidien Quotidien Quotidien	Aucune influence Aucune influence Grande influence.
Q011	1 an	Français	Quotidien	Grande influence

*Seuls les participants ayant vécu en famille d'accueil sont rapportés ici.

L'expérience positive que semblent avoir vécue la plupart des participants m'amène à penser que les familles d'accueil jouent un rôle de premier plan dans l'apprentissage du français langue seconde par les étudiants chinois de l'UQAT et que ce pairage devrait être encouragé. L'extrait suivant illustre bien l'importance qu'ont prise les familles d'accueil dans l'apprentissage du français langue seconde de la participante, qui est celle qui a la meilleure compétence en français parmi les participants :

> c'est ma première famille d'accueil, c'est comme ma maman. […] Maintenant on se rencontre beaucoup aussi. […] Et elle nous donnait les pratiquer, elle, elle nous donne, nous donnait les cours aussi parce que moi et l'autre fille chinoise habiter ensemble chez elle et elle a fait les cours pendant les soirs, comme lire quelque chose ou ou écrit quelque chose ou quelques exercices dans petit livre pour enfant. Deuxième famille d'accueil m'a aidée aussi. […] elle me parle toujours toujours toujours, je pense que elle veut me pratiquer, elle, elle, me forcer, forcer d'écouter de la radio, regarder la télévision ensemble aussi. Des fois, on écoutait un film ensemble, c'est ça! (Q003)

4.2.3. Les colocataires francophones

Quelques répondants ont également eu l'occasion de vivre en appartement ou aux résidences avec des francophones. À l'instar de ceux qui ont vécu en famille d'accueil, les participants jugent que leurs colocataires francophones ont été grandement bénéfiques pour leur apprentissage du français. La plupart des contacts en français étaient quotidiens, et l'anglais ne semble avoir été utilisé que pour pallier le manque de vocabulaire. La participante Q004 a habité deux ans avec deux Québécois en appartement. « Avec Québécois. […] Une étudiante cégep et un autre je ne sais pas qu'est-ce qu'il fait. […] nous parlons en food […] sur la nourriture » (Q004). Ils se parlaient chaque jour en français et l'un des deux colocataires prenait du temps pour la corriger et lui enseigner quelques mots. Il lui prêtait également ses bandes dessinées en français. Cet exemple est assez représentatif des autres cas où des étudiants chinois ont vécu en appartement avec des francophones. Le tableau 4.7 suivant dresse le portrait de la vie en colocation des participants et de la perception qu'ils ont de l'influence que leurs colocataires ont eue sur leur apprentissage du français.

Tableau 4.7
Les colocataires francophones et leur influence

Participant	Durée	Langue parlée	Fréquence	Influence
Q001	2 ans	Français et anglais	Quotidienne	Grande influence
Q004	2 ans	Français et anglais	Quotidienne	Grande influence
Q006	4 mois	Français et anglais	Hebdomadaire	Petite influence
Q008	6 mois	Français et anglais	Quotidienne	Grande influence

4.2.4. Les amis francophones

Bien que de nombreux francophones les entourent, seul le tiers des participants dit s'être fait des amis francophones avec lesquels les contacts, quotidiens ou hebdomadaires, se faisaient en français. Ces amitiés donnent parfois lieu à l'enseignement de quelques expressions ou à la correction des erreurs. Les répondants ayant des amis francophones sont convaincus de l'importance de cette amitié dans leur apprentissage du français : « Et quand je suis arrivée, j'ai fait beaucoup de, j'ai fait beaucoup des amis québécois, québécoise. On jouait ensemble, on se rencontre par semaine et oui, ça m'aide beaucoup. » (Q003). Le tableau 4.8 présente l'influence et la qualité des rapports avec les amis francophones.

Rapport-Gratuit.com

Tableau 4.8
Les amis francophones et leur influence

Participant	Nombre d'amis	Langue parlée	Fréquence	Influence
Q001	Plusieurs	Français, anglais quand nécessaire	Quotidienne	Grande influence
Q002	Quelques-uns	Français	2 ou 3 fois par semaine	Grande influence
Q003	Plusieurs	Français	Hebdomadaire	Grande influence
Q008	7 ou 8	Anglais et français	Hebdomadaire	Certaine influence

4.2.5. Autres

D'autres acteurs ont été mentionnés par les participants pour avoir contribué à leur apprentissage du français, notamment des propriétaires des appartements qu'ils ont loués, un concierge de la maison de chambres qui les a accueillis, un amoureux, etc. Ces acteurs n'ont été nommés que par quelques participants et n'ont pas été abordés avec la même importance que ceux énumérés précédemment, c'est pour cette raison qu'ils ne sont que considérés dans mes données.

4.2.6. Les parents

Outre les éléments importants nommés précédemment, le traitement des données a fait ressortir un fait intéressant : dans certains cas, les parents biologiques restés en Chine incitent leur enfant à apprendre le français. Certains le font explicitement : « My mom really wants me to learn French because she thinks the language use is very important and she thinks if I can speak two kind of language I can get a job. » (Q005); et la plupart perçoivent positivement la langue, ce qui ne manque pas d'influencer leur enfant : « They think it's the most beautiful language in the world. » (Q004). D'ailleurs, une répondante m'a appris que, lorsqu'ils étaient à l'école

primaire, les Chinois de la génération de ses parents ont étudié un texte qui disait que le français est la plus belle langue du monde. Le tableau suivant montre la perception du français par les parents des participants.

Tableau 4.9
La perception du français par les parents des participants

Participant	Perception du français par ses parents
Q001	Le français est utile, c'est un pont entre deux cultures.
Q002	Neutre
Q003	C'est une langue qui vient d'un autre monde.
Q004	Ils préfèrent le chinois.
Q005	C'est important.
Q006	C'est la plus belle langue du monde.
Q007	C'est une belle langue.
Q008	C'est exotique.
Q009	-
Q010	C'est la plus belle langue du monde.
Q011	C'est une belle langue.
Q012	C'est une belle langue.

De plus, le statut socio-économique des parents est assurément un facteur favorisant l'apprentissage. Le tableau suivant mentionne la profession des parents et permet de constater qu'ils sont eux-mêmes scolarisés.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Tableau 4.10
Le métier des parents

Participant	Père	Mère
Q001	Fonctionnaire	Banquière
Q002	Professeur de chimie	Professeure de chinois
Q003	Responsable de musée	Bibliothécaire
Q004	Responsable en transports	Professeure d'électronique
Q005	Banquier	Chef de département à l'université
Q006	Employé dans l'hôtellerie	Enseignante au primaire
Q007	Retraité du gouvernement	Interprète français/chinois
Q008	-	Superviseure
Q009	Secrétaire (haute position)	Commerçante
Q010	Homme d'affaires	Collègue de son mari
Q011	Président de compagnie	Interprète chinois/japonais
Q012	Professeur d'éducation physique	Ingénieure

Les participants avaient été sélectionnés pour cette étude parce qu'ils étaient parmi les étudiants qui réussissaient le mieux en français : le statut socio-économique de leurs parents n'y est peut-être pas étranger. Au moins cinq des douze répondants sont enfants de professeurs. Dans les autres cas, certains ont des parents interprètes, bibliothécaires, etc. Bourdieu et Passeron (1970) amenaient déjà il y a quarante ans l'idée que les enfants de la classe sociale dominante étaient susceptibles de bien réussir à l'école. En effet, leurs parents étant scolarisés, les enfants issus de ces familles héritent d'une culture aux valeurs proches de celles véhiculées à l'école leur permettant ainsi de mieux s'y adapter et d'obtenir de meilleurs diplômes (Bourdieu et Passeron, 1970; Bentolina, 2000). Ces douze étudiants réussissent-ils mieux aussi dans leurs autres cours universitaires? Cette étude ne permet pas de le savoir. Il serait intéressant d'étudier plus en profondeur l'impact de la profession des parents sur l'apprentissage des langues secondes. La perception du français par les participants et les contacts avec le français avant l'arrivée sont aussi des facteurs dont il faut tenir compte.

4.2.7. Perception du français et contact avec le français avant l'arrivée

Outre les cours de français suivis avant l'arrivée, plusieurs participants ont été en contact avec le français avant leur arrivée et avaient un préjugé, soit positif ou neutre, par rapport au français. Les étudiants ayant un préjugé favorable envers une langue ou une matière scolaire ne sont-ils pas mieux disposés à l'apprendre? D'ailleurs, la recherche en éducation a déjà montré que, dans une perspective cognitive, « le comportement de l'individu en situation d'apprentissage est tributaire de ses perceptions » (Bouffard *et coll.*, 2004 : 4) et que l'apprentissage dépend entre autres de la perception qu'il a du contenu à apprendre et des finalités de cet apprentissage (Defays, 2003). Le tableau 4.11 illustre ces préjugés et les contacts avec le français avant l'arrivée.

Tableau 4.11
Les préjugés et les contacts avec le français avant l'arrivée

Participant	Préjugé		Contact avec le français avant l'arrivée
	Favorable	Neutre	
Q001	Romantique et utile	-	-
Q002	Romantique	-	-
Q003	Romantique	-	Les films
Q004	Belle langue parce que la prononciation est comme une fleur	-	Les films
Q005	Magnifique	-	-
Q006	La plus belle langue du monde	-	-
Q007	Magnifique, parfaite	-	Sa mère au travail
Q008	Exotique, intéressante	-	-
Q009	La plus populaire langue du monde après l'anglais	-	-
Q010	-	Différente	Quelques mots sur des affiches, des produits, des vêtements
Q011	-	Difficile	Les films
Q012	La plus belle langue du monde	-	Les films

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Ce tableau et les études en éducation citées dans le paragraphe précédent me portent à croire que les préjugés favorables qu'ont entretenus la plupart des participants à l'égard du français ont joué un rôle dans leur apprentissage puisque ces préjugés leur ont permis d'être et de rester motivés face à leur apprentissage du français.

Les paragraphes qui suivent résument les principales réponses aux deux questions spécifiques de recherche qui avaient pour objectifs de connaître les stratégies d'apprentissage qu'ont utilisées les étudiants chinois de l'UQAT pour apprendre le français et les facteurs contextuels qui ont influé sur leur apprentissage.

4.2.8. Synthèse des résultats et interprétations

La première question spécifique de recherche, « Quelles actions (de l'ordre des stratégies mnémoniques, cognitives, compensatoires, métacognitives, affectives et sociales) les étudiants chinois les plus performants en français de l'UQAT ont-ils mises en place pour apprendre le français? », a pu trouver réponse grâce à la lecture de tous les tableaux précédents dans ce chapitre. D'abord, on peut constater l'unicité de l'apprenant, puisqu'aucun étudiant ne fait exactement référence aux mêmes stratégies (voir les figures 4.1 et 4.2 aux pages 37 et 38; et les tableaux 4.2, 4.3, 4.4 et 4.5 aux pages 41, 43, 47 et 50). De plus, tous ont mentionné utiliser des stratégies de coopération, soit avec des locuteurs natifs, soit avec les pairs. Cela ne va pas sans rappeler les trois valeurs de la conception de l'apprentissage selon le cognitivisme : l'unicité de l'apprenant, l'importance de la coopération dans la construction des savoirs et l'objectif d'autonomie cognitive de l'apprenant (Vienneau, 2005). Deux de ces trois valeurs, l'unicité de l'apprenant et l'importance de la coopération dans la construction des savoirs, rejoignent les constats faits ci-dessus.

Aussi, les trois rôles attribués par le cognitivisme à l'apprenant, le rôle actif, le rôle social et le rôle créatif, sont représentés par les stratégies d'apprentissage et les facteurs contextuels mis en place (Piaget, 1979, dans Pritchard, 2009; Vygotski,

1985; Bruner 1966; Kaufman, 2004; Gauthier et Tardif, 1996). En effet, l'utilisation des stratégies d'apprentissage telle qu'elle a été montrée dans les figures 4.1 et 4.2 (voir pages 37 et 38) de ce chapitre illustre le rôle actif des participants : ils ont pris des moyens pour apprendre la langue, se sont mis en action. De plus, l'importance qu'ils ont accordée aux amis et aux familles d'accueil ou colocataires francophones met en lumière le rôle social de l'apprenant (voir tableau 4.8, page 64; tableau 4.6, page 61; tableau 4.7, page 63). Les participants ont tous, même les plus introvertis, eu des contacts avec des francophones, contacts qu'ils ont jugés nécessaires au développement de leur langue seconde, ce qui permet de répondre à la deuxième sous-question de recherche qui était : « Les étudiants ont-ils fréquenté régulièrement des francophones, avec qui ils communiquaient généralement en français? ». Finalement, de par le fait de prendre des risques ou d'inventer des mots lors de la communication, le rôle créatif de l'apprenant est représenté par les données recueillies (voir section 4.1.2.3, page 57).

Le modèle du bon apprenant proposé par Naiman *et coll.* (1978), qui accorde une grande importance à l'unicité de l'apprenant, semble également pertinent. Les parties du modèle au cœur de cette étude, soit l'apprentissage et le contexte, semblent appuyer les vues théoriques de ces auteurs qui accordent une place spéciale au milieu social, aux occasions de pratiquer la langue et aux stratégies conscientes pour un apprentissage efficace. En effet, les participants à cette étude sont ceux parmi un groupe plus large qui ont le mieux appris le français. Ceux-ci ont mis en place plusieurs stratégies conscientes, notamment de l'ordre des stratégies cognitives, compensatoires, mnémoniques, métacognitives, sociales et affectives, qui semblent avoir eu un effet positif sur leur apprentissage.

Aussi, plusieurs facteurs contextuels liés au milieu social semblent avoir eu un impact. Selon les participants, les familles d'accueil et les colocataires francophones ainsi que les amis francophones sont ceux qui les ont le plus aidés à apprendre le français.

Finalement, pour répondre à la première question spécifique de recherche qui tentait de déterminer quelles actions les participants à l'étude avaient mises en place pour apprendre le français langue seconde, il faut rappeler que les classes des stratégies directes et indirectes ont toutes les deux été utilisées. En ordre d'importance, les participants ont mis en œuvre des stratégies des catégories cognitive, compensatoire, métacognitive, sociale, mnémonique et affective. « Pratiquer la langue », « Surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit », « Planifier et aménager ses apprentissages » et « Coopérer avec les autres » sont les sous-catégories de stratégies utilisées par tous les participants. Les sous-catégories « Cultiver l'empathie », « Poser des questions » et « Analyser et Raisonner » ont également été utilisées par plusieurs.

En ce qui concerne la deuxième question spécifique de recherche, à savoir si les participants avaient eu des contacts en français avec des francophones, l'analyse des facteurs contextuels y a répondu positivement. En effet, la plupart ont eu des contacts de qualité en français avec des francophones, que ce soit avec des professeurs de l'UQAT, les membres des familles d'accueil, des colocataires, des amis, des camarades de classe, etc. D'ailleurs, les travaux de Siegel (2003) et Dewaele (2005) corroborent cette conclusion. En effet, ce dernier a mené une étude sur les effets du contexte et des types de contact sur l'acquisition du vocabulaire émotionnel en langue seconde dont l'une des conclusions est que le type de contact et le contexte d'acquisition ont un effet significatif sur le développement de la compétence socio-pragmatique, c'est-à-dire sur la capacité à utiliser le discours et les niveaux de langue correctement selon les situations de communication. Cet auteur mentionne également que

> It is not surprising that one's contact with TL [target language] has been limited to the classroom the resulting communicative competence will be more limited compared to those users who have experienced and used the TL in wider variety of situations (Dewaele, 2005 : 551).

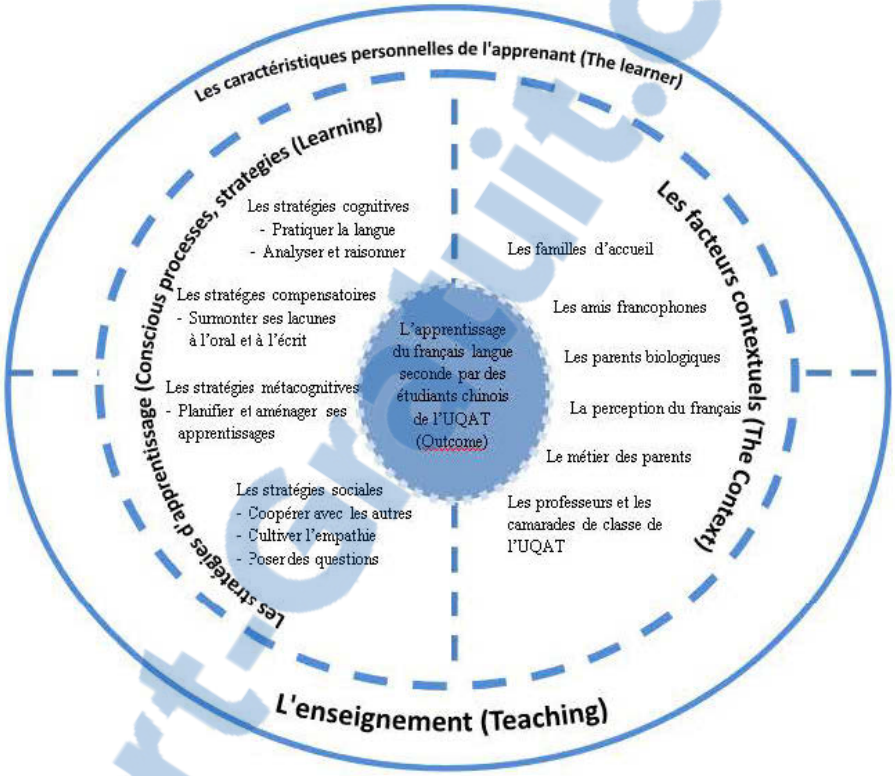
La réponse à cette question spécifique de recherche est intéressante, puisque peu d'études avaient été réalisées auparavant sur le rôle du contexte extrascolaire dans l'apprentissage des langues secondes (Dewaele, 2006; Housen, 2002).

Les résultats rapportés précédemment peuvent se visualiser concrètement par la figure 4.3 présentée ci-dessous. Même si la complexité du modèle du bon apprenant de Naiman *et coll.* (1978) dépasse largement l'objet de cette étude, puisque seuls les aspects du contexte et de l'apprentissage sont au cœur de cette recherche, il a inspiré l'élaboration de ce schéma. Les autres aspects du modèle de Naiman *et coll.* (1978), l'enseignement, le rendement en langue seconde et les caractéristiques personnelles, qui n'ont pas été traités dans cette étude, m'apparaissent trop importants pour ne pas se trouver dans le schéma. Étant donné que l'apprentissage d'une langue est un phénomène dynamique mettant en jeu divers facteurs les uns avec les autres, la forme circulaire a été adoptée symbolisant ce mouvement constant. Les lignes pointillées entre les sphères évoquent le fait que chacune a la possibilité d'influencer l'autre. Dans la figure 4.3 comme dans ce paragraphe, les noms anglais entre parenthèses correspondent aux différentes composantes du modèle du bon apprenant de Naiman *et coll.* (1978). D'ailleurs, le modèle de Naiman *et coll.* (1978), tel qu'il a été présenté à la page 13 de ce travail, propose une vision linéaire de l'apprentissage d'une langue seconde, c'est-à-dire que les flèches pointent toutes vers une même direction : le rendement en langue seconde (Outcome). Or, à la fin de la section 2.2.2. (voir page 15), on peut lire que les stratégies d'apprentissage, notamment celles de la catégorie affective, peuvent être utiles pour tirer profit des facteurs affectifs (Oxford, 1990; da Silveira, 1988), c'est-à-dire qu'un étudiant qui, par exemple, prend des moyens pour diminuer son anxiété face à son apprentissage influence aussi son attitude. C'est donc dire que l'apprentissage (Learning) peut aussi influencer l'apprenant (The learner), et

pas seulement l'inverse comme le suggère la flèche unidirectionnelle placée entre ces deux cases dans le modèle de Naiman *et coll.* (1978). De plus, selon Yang et Gai (2010), lorsque les apprenants peuvent remarquer leur meilleur rendement en langue seconde, leur confiance se renforce, leur anxiété face à la langue diminue et leur motivation à l'apprendre s'en trouve grandie, ce qui suppose que le rendement (donc la case « Outcome » dans le modèle de Naiman *et coll.*, 1978) influence la motivation et l'attitude face à la langue; encore une fois, on peut penser que l'apprentissage n'est pas une action à sens unique, comme le propose le modèle de Naiman *et coll.* (1978). Aussi, les données recueillies dans la présente étude ont montré, entre autres, que le milieu social pouvait avoir une influence sur l'attitude et la motivation, notamment avec l'influence des parents biologiques, ce qui m'incite à croire que la relation entre le contexte (The context) et l'apprenant (The learner) pourrait être à double sens.

Mon expérience en tant qu'enseignante me persuade finalement qu'il y a un lien réciproque entre l'apprenant (The learner) et l'enseignement (Teaching) parce que l'enseignement doit être constamment influencé et modifié par les apprenants, leur âge, leurs styles d'apprentissage, etc. Les composantes nommées précédemment, les stratégies d'apprentissage les plus présentes dans les données de cette étude et les facteurs contextuels analysés sont représentés par la figure 4.3 suivante.

Figure 4.3
Les stratégies et les facteurs en jeu dans l'apprentissage du français langue seconde par des étudiants chinois de l'UQAT



Bien qu'au départ l'objectif de la recherche n'était pas de comparer les étudiants les plus performants avec les étudiants les plus faibles, la réalisation des entrevues a tôt fait de faire ressortir de grands écarts de compétence en français oral chez les douze répondants, qui étaient pourtant sélectionnés parce qu'ils s'étaient démarqués pour leur facilité de communication ou leur note au cours de français. Les paragraphes qui suivent comparent les résultats obtenus à la langue utilisée lors de l'entrevue.

Rapport-Gratuit.com

4.3. Relation entre la langue de l'entrevue et les résultats

Même au sein de ce groupe des douze étudiants plus performants, la qualité du français oral est apparue fort inégale et cela s'est fait remarquer dans la capacité des participants à réaliser l'entrevue en français. En effet, certains participants ont fait l'entrevue en français seulement, d'autres ont mélangé l'anglais et le français, alors que quelques-uns ne l'ont faite pratiquement qu'en anglais. Ce constat est intéressant puisque son analyse permettrait de faire ressortir les différences d'utilisation des stratégies d'apprentissage entre les plus performants et les autres, ou de faire ressortir l'importance de certains facteurs contextuels. L'entrevue, d'abord un instrument de collecte de données, devient donc une occasion de vérifier l'aisance en français oral des participants et de la comparer aux stratégies d'apprentissage et aux facteurs contextuels en cause. Ce type d'analyse s'apparente aux études sur le bon apprenant, dont quelques-unes ont été recensées dans le cadre de référence (Naiman *et coll.*, 1978; Stern, 1975). Les diagrammes suivants permettent de voir quels sont les stratégies et les facteurs contextuels qui ont eu une influence sur l'apprentissage du français langue seconde de chacun des participants, et ce, par rapport à la langue utilisée à l'entrevue. Les cases ombragées indiquent que la stratégie correspondante a été relevée chez le participant de la même ligne, alors qu'une case blanche indique l'absence de cette stratégie dans les données pour ce participant.

Tableau 4.12
Les stratégies directes (Oxford, 1990) utilisées par rapport à la langue de l'entrevue

		Stratégies directes																					
		Stratégies cognitives									Stratégies compensatoires										Stratégies mnémoniques		
		Pratiquer la langue					Analyser et raisonner		Créer des structures		Surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit										Bien réviser	Créer des liens mentaux	
Langue de l'entrevue	Participant	Pratiquer la langue en situation authentique	Pratiquer en classe de langue les sons et les graphies	Reconnaître et utiliser les formules et les patterns	Répéter	Se parler à soi-même	Comparer avec les langues connues	Raisonner/déduire	Faire des listes	Prendre des notes	Utiliser la langue seconde	Chercher des mots dans un dictionnaire ou sur Internet	Inventer des mots	Mimer ou faire des gestes	Utiliser les sous-titres	Ajuster ou modifier le message	Se faire aider	Éviter la communication	Faire des affiches	Utiliser la langue maternelle	Réviser à intervalles réguliers	Associer/Élaborer	Regrouper/Classifier
Français seulement	2	■	■		■		■	■					■		■					■			
	3	■	■				■				■		■	■		■							
	4	■	■	■	■						■		■				■				■		
	9	■	■	■				■			■	■	■	■	■		■				■		
	10	■	■				■			■	■	■				■							
Moitié-moitié	1	■	■	■							■										■		
	6	■	■				■				■												■
	7	■	■	■	■						■											■	
	8	■	■				■				■												
	12	■	■								■							■					
Anglais	5	■	■	■	■	■	■		■		■	■							■				
	11	■	■				■	■			■	■											

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Un coup d'œil à ce tableau permet immédiatement de constater que les participants ayant répondu à l'entrevue en français seulement sont aussi ceux qui ont utilisé un plus grand nombre de stratégies directes différentes, en particulier les stratégies des catégories cognitive et compensatoire. Les stratégies compensatoires semblent vraiment être le fait des bons apprenants, en ce sens que les gens ayant réalisé l'entrevue en français seulement sont pratiquement les seuls à avoir utilisé les stratégies de cette catégorie, mis à part « Utiliser sa langue seconde ». Ce constat renforce également l'idée que les stratégies compensatoires s'apparentent beaucoup aux stratégies de communication, comme il en a été question au point 4.1.1.2. parce qu'elles permettent la poursuite de la communication.

On peut également remarquer que les participants n'ayant utilisé que l'anglais à l'entrevue n'ont fait usage d'aucune stratégie mnémonique pendant leur apprentissage, tel que reflété par les résultats au tableau 4.12. Les quelques répondants à avoir utilisé ces stratégies mnémoniques ont fait l'entrevue en français ou dans un mélange de français et d'anglais. Est-ce donc dire que ces stratégies ont un impact important sur la capacité à s'exprimer oralement dans la langue seconde?

Ce tableau amène aussi à se questionner sur l'efficacité de certaines stratégies utilisées par les participants ayant fait l'entrevue en anglais, notamment « Se parler à soi-même », « Faire des listes » et « Faire des affiches », puisque les autres participants ne semblent pas avoir eu besoin d'employer ces stratégies pour atteindre un niveau de compétence en français plus élevé. Ces stratégies qui n'encouragent pas l'interaction sont-elles vraiment stériles? Il y aurait lieu d'en vérifier l'utilité.

Le tableau de la page suivante présente, quant à lui, les stratégies indirectes utilisées par les participants, stratégies qui sont comparées à la langue de l'entrevue.

Tableau 4.13
Les stratégies indirectes (Oxford, 1990) utilisées par rapport à la langue de l'entrevue

		Stratégies indirectes																		
		Stratégies métacognitives										Stratégies sociales						Stratégies affectives		
		Planifier et aménager ses apprentissages						Centrer ses apprentissages		Évaluer ses apprentissages		Coopérer avec les autres		Cultiver l'empathie		Poser des questions		Diminuer son anxiété	Prendre son pouls affectif	S'auto-encourager
Langue de l'entrevue	Participant	Rechercher des occasions de pratiquer la langue	Utiliser Internet et les TIC	Prendre des cours de langue avant l'arrivée	S'organiser	Découvrir comment une langue s'apprend	Planifier l'exécution d'une tâche langagière	Prêter attention	Retarder la production afin de se concentrer sur la compréhension	S'autoévaluer	S'autocontrôler	Coopérer avec des locuteurs natifs	Coopérer avec ses pairs	S'ouvrir à la culture de l'autre	Se sensibiliser aux sentiments et aux pensées d'autrui	Vérifier et solliciter des clarifications	Solliciter des corrections	Utiliser l'humour	Partager ses sentiments	Prendre des risques
Français seulement	2	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■		■		■				
	3	■		■						■		■		■	■	■		■		■
	4	■		■	■							■		■		■				
	9	■	■		■					■	■	■		■		■				
	10	■	■									■	■	■		■		■		
Moitié-moitié	1	■		■	■	■	■		■	■		■	■	■			■			
	6	■	■	■	■							■		■		■				
	7	■	■			■						■	■	■		■				
	8		■									■		■		■				
	12	■					■					■	■	■		■				
Anglais	5	■	■	■		■	■	■		■		■	■	■		■			■	
	11	■					■	■				■								

À la lecture de ce tableau, il apparaît clairement que le participant Q002 a employé un plus grand nombre de stratégies indirectes que ses camarades, tout en n'employant aucune stratégie affective. On constate aussi que la stratégie « Prendre des cours de langue avant l'arrivée » se retrouve dans les trois groupes, indiquant peut-être qu'elle n'a pas été aussi efficace que les participants l'auraient probablement souhaité.

Toutefois, contrairement aux stratégies directes, la comparaison entre les trois groupes de participants ne permet pas de déceler de différences majeures. En gardant en tête l'une des assises théoriques de cette recherche, le cognitivisme, il ne faut pas oublier qu'il n'y pas que les stratégies d'apprentissage qui ont eu une influence sur l'apprentissage du français langue seconde par les étudiants chinois de l'UQAT. Outre les stratégies d'apprentissage et les facteurs contextuels, les styles d'apprentissage et les styles cognitifs modifient la façon dont un apprenant maîtrise un apprentissage (Legendre, 2005; Vienneau, 2005; Goupil et Lusignan, 1993). L'unicité des participants s'observe également ici en termes de motivation, de personnalité et d'attitudes, toutes des caractéristiques personnelles qui n'ont pas été étudiées dans cette recherche, mais qui sont réputées jouer un rôle dans le développement d'une langue seconde (Hamers, 2005; Defays, 2003; Gardner, 1983; Lambert et Tucker, 1972).

L'observation et l'analyse de ces deux derniers tableaux comparatifs rappellent la distinction que fait Krashen (1981) entre acquisition et apprentissage. Bien que la présente étude ne fasse pas de distinction sémantique entre acquisition et apprentissage, il s'avère pertinent de le faire pour ce paragraphe. L'acquisition, plus efficace que l'apprentissage en termes de compétence langagière, selon Krashen (1981), se ferait en contexte authentique et serait tributaire de l'exposition à la langue cible. L'apprentissage, quant à lui, n'agirait pas directement sur l'input ou la production, mais agirait dans un contexte formel, ou pédagogique, d'apprentissage. Ceci étant dit, les stratégies directes, en particulier les stratégies des catégories

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

cognitive et compensatoire, favorisent l'exposition à l'input (stratégies cognitives) et la compréhension de cet input (stratégies compensatoires). Elles permettraient donc, selon la théorie de Krashen (1981), l'acquisition de la langue. Les stratégies indirectes, quant à elles, agissent davantage sur la façon de s'y prendre pour apprendre, permettant ainsi l'apprentissage, toujours selon les termes de Krashen (1981). Or, le traitement des données recueillies dans cette recherche et les tableaux précédents montrent que ce sont les stratégies d'apprentissage directes qui ont favorisé la tenue des entrevues en français, alors que les stratégies indirectes ne semblent pas avoir eu cette influence. C'est donc dire que les stratégies directes favorisent davantage l'acquisition comme le veut la théorie de Krashen (1981). Cela rejoint également l'hypothèse socioconstructiviste de Long (1996), l'une des assises théoriques de cette recherche, qui veut que l'input et l'interaction constituent les deux principaux facteurs de l'acquisition de la langue seconde.

Parmi les douze participants, on peut constater que ceux qui ont réussi à répondre à l'entrevue de collecte de données en français sont aussi ceux qui ont mis en place davantage de stratégies directes, notamment cognitives et compensatoires. La différence est moins importante en ce qui concerne les stratégies indirectes. Mais peut-on conclure que les stratégies directes ont une plus grande influence sur la performance orale dans l'apprentissage du français langue seconde? Cette question mériterait d'être traitée plus en profondeur dans une recherche future.

Maintenant que la langue de l'entrevue a été comparée aux stratégies d'apprentissage utilisées par les participants d'après mes données, le tableau suivant permet de comparer la langue de l'entrevue avec les facteurs contextuels propres à chaque participant.

Tableau 4.14
Les facteurs contextuels par rapport à la langue de l'entrevue

		Les facteurs contextuels				
Langue de l'entrevue	Participant	Les camarades de classe et les professeurs de l'UQAT	Les familles d'accueil ou les colocataires francophones	Les amis francophones	Les parents (perception favorable et encouragement)	Les préjugés favorables et les contacts avec le français avant l'arrivée
Français seulement	2					
	3					
	4					
	9					
	10					
Moitié-moitié	1					
	6					
	7					
	8					
	12					
Anglais	5					
	11					

Fait intéressant, les participants ayant fait l'entrevue en français seulement n'ont pas nécessairement des parents qui accordent une importance quelconque à la langue française. Pour le reste, il y a peu de différences entre les trois groupes. Comme les deux personnes qui ont fait l'entrevue en anglais n'ont pas d'amis francophones, il est indéniable que ces derniers jouent un rôle de premier plan dans l'apprentissage du français langue seconde chez ces participants chinois, en ce qui concerne l'expression orale. D'ailleurs, Dewaele (2006 : 444) a aussi remarqué que « ceux qui ont évité de socialiser dans la nouvelle langue et culture font des progrès beaucoup plus modestes ».

Bien que ce n'était pas l'objectif de cette étude, le traitement des données et l'analyse ont permis de mettre en perspective certains éléments du cadre de référence, plus particulièrement la classification des stratégies d'apprentissage d'Oxford (1990).

4.4. Mise en perspective et critique des travaux d'Oxford

En plus de bien faire ressortir les stratégies utilisées par les participants pour apprendre le français, le traitement des données a permis de constater que ce ne sont pas toutes les stratégies inventoriées par Oxford (1990) qui ont été catégorisées par l'opération de codage. De surcroît, les répondants ont fait allusion à des stratégies qui ne faisaient pas partie de la liste initiale. Le tableau suivant permet de voir quelles sont les stratégies présentes dans la classification d'Oxford (1990) qui ont été détectées dans le traitement des données (accompagnées du nombre d'utilisateurs), celles qui n'ont pas été détectées (aucune mention) et celles qui sont apparues sans faire partie de la classification d'Oxford (1990) (en gris dans le tableau).

Tableau 4.15
La classification d'Oxford (1990) comparée aux données recueillies

Stratégies directes	Stratégies mnémoniques	Créer des liens mentaux	Regrouper/Classifier	1
			Associer/Élaborer	1
			Contextualiser	
		Utiliser des images et des sons	Utiliser des images	
			Établir un champ sémantique	
			Utiliser des mots clés	
			Représenter des sons en mémoire	
		Bien réviser	Réviser à intervalles réguliers	3
		Utiliser des actions	Reproduire physiquement une action ou la relier à une sensation physique	
			Utiliser des techniques mécaniques	
	Stratégies cognitives	Pratiquer la langue	Répéter	4
			Pratiquer en classe de langue les sons et les graphies[3]	12
			Reconnaître et utiliser des formules et des patterns	5
			Pratiquer la langue en situation authentique	12
			Recombiner	
			Se parler à soi-même	1
		Recevoir et émettre des messages	Comprendre rapidement	
			Utiliser des ressources pour émettre et recevoir des messages	
		Analyser et raisonner	Raisonner/Déduire	3
			Comparer avec des langues connues	7
			Analyser des expressions	
			Traduire	
			Transférer	
		Créer des structures	Prendre des notes	1
			Résumer	
			Souligner	
			Faire des listes	1
	Stratégies compensatoires	Deviner intelligemment	Utiliser des indices linguistiques	
			Utiliser d'autres indices	
		Surmonter ses lacunes à l'écrit ou à l'oral	Utiliser la langue maternelle	1
			Se faire aider	2
			Mimer ou faire des gestes	2
			Éviter la communication partiellement ou totalement	1
			Choisir le sujet de conversation	
			Ajuster ou modifier le message	2
			Inventer des mots	4
			Paraphraser	
			Chercher des mots dans le dictionnaire	4
			Faire des affiches	1
			Utiliser une autre langue seconde	11
			Utiliser les sous-titres	2

Voir suite page suivante.

[3] Tous les étudiants ont dû utiliser cette stratégie en cours de langue, bien qu'un seul en ait fait mention.

Stratégies indirectes	Stratégies métacognitives	Centrer ses apprentissages	Examiner la matière à apprendre et établir des liens avec le connu	
			Prêter attention	5
			Retarder la production afin de se concentrer sur la compréhension	2
		Planifier et aménager ses apprentissages	Découvrir comment une langue s'apprend	3
			S'organiser	5
			Se fixer des buts	
			Identifier l'objet d'une tâche langagière	
			Planifier l'exécution d'une tâche langagière	1
			Rechercher des occasions de pratiquer la langue	11
			Prendre des cours de langue avant l'arrivée	6
			Utiliser Internet et les nouvelles technologies	7
		Évaluer ses apprentissages	S'autocontrôler	1
			S'autoévaluer	5
	Stratégies affectives	Diminuer son anxiété	Utiliser la relaxation, la respiration profonde ou la méditation	
			Utiliser la musique	
			Utiliser l'humour	2
		S'auto-encourager	Se féliciter	
			Prendre des risques	1
			Se récompenser	
		Prendre son pouls émotif	Écouter son corps	
			Utiliser une liste de contrôle	
			Tenir un journal intime	
			Partager ses sentiments	1
	Stratégies sociales	Poser des questions	Vérifier, solliciter des clarifications	9
			Solliciter des corrections	1
		Coopérer avec les autres	Coopérer avec ses pairs	5
			Coopérer avec des locuteurs natifs	12
		Cultiver l'empathie	S'ouvrir à la culture de l'autre	11
			Se sensibiliser aux sentiments et aux pensées d'autrui	1

À la suite de la lecture de ce tableau, il serait pertinent de se demander pourquoi plusieurs stratégies présentes dans la classification d'Oxford (1990) sont absentes ou quasi absentes des données recueillies. Plusieurs raisons peuvent expliquer ces différences entre cette étude et la nomenclature d'Oxford (1990). D'abord, l'objectif

Rapportgratuit.com

d'Oxford était d'aider les étudiants et les enseignants en salle de classe, alors que l'objectif de la présente recherche était d'observer ce que les apprenants font par eux-mêmes. Ainsi, il s'avère normal que les stratégies ressorties ne soient pas exactement les mêmes. Ensuite, le nombre de candidats de l'échantillon d'Oxford (1990) était beaucoup plus grand, ce qui a probablement permis de détecter des stratégies plus variées, alors que l'échantillon de cette recherche-ci est beaucoup plus petit. En effet, c'est grâce à un questionnaire rempli par 483 adultes et une analyse factorielle que l'auteure a pu faire émerger les catégories (Oxford et Crookall, 1989); Oxford avait d'abord recensé toutes les stratégies nommées dans la littérature sur les stratégies d'apprentissage pour préparer son questionnaire (Lafontaine, 2001). Aussi, cette étude-ci se déroule 21 ans plus tard; l'époque étant très différente, les gens ont des moyens différents pour apprendre une langue, notamment l'exploitation d'Internet. De plus, la méthode de collecte des données étant également différente, les résultats aussi peuvent l'être. Oxford (1990), qui utilise un questionnaire fermé, propose des réponses aux participants qui doivent sélectionner un élément de fréquence. Ce questionnaire donne donc des stratégies toutes faites aux candidats, alors que l'entrevue utilisée dans la présente étude laissait les participants chinois nommer ce qu'ils ont fait et ce qui a été efficace pour eux dans l'apprentissage du français. À ce sujet, Wong (2005) fait valoir qu'un questionnaire qui propose un choix de réponses donne des indices ou des suggestions aux répondants sur les stratégies qu'ils devraient utiliser, ce qui n'est pas le cas avec une entrevue semi-dirigée.

De plus, comme il sera discuté dans les limites de cette recherche, les thèmes de l'entrevue ne permettaient peut-être pas d'aller suffisamment en profondeur sur certains sujets plus subtils, comme la façon de mémoriser et les autres processus moins conscients. Toutefois, les participants ont nommé ce qu'ils ont fait consciemment et ce qui les a aidés. Les stratégies qui n'ont pas été nommées sont peut-être tout simplement des items qui ne sont pas jugés utiles dans un apprentissage efficace par les participants. D'ailleurs, une autre étude similaire à celle-ci, mais

utilisant un questionnaire basé sur la classification d'Oxford (1990), dresse la liste des stratégies utilisées par des apprenants d'anglais langue seconde dans une université de Malaisie (Wong, 2011). Cette étude rapporte que les catégories de stratégies les moins utilisées par ces étudiants sont les stratégies mnémoniques et affectives et que les stratégies les moins utilisées sont : utiliser des techniques mnémoniques, tenir un journal intime, reproduire physiquement une action, représenter les sons en mémoire à l'aide de rimes, parler de ses sentiments, planifier l'exécution d'une tâche langagière, se récompenser, inventer des mots, écouter son corps et réviser à intervalles réguliers (Wong, 2011). Bien que les méthodes de recherche soient différentes, les résultats de cette étude-là ont des points en commun avec les résultats de la présente recherche puisque, parmi les 10 stratégies ci-dessus, 6 n'ont pas été nommées par les participants de mon étude et 2 n'ont été nommées que par une seule personne. De surcroît, à l'instar des résultats obtenus chez les étudiants malais, les stratégies mnémoniques et affectives sont également les catégories les moins attestées par les étudiants chinois de l'UQAT. Bref, bien qu'il soit possible que l'entrevue ait comporté des lacunes, d'autres études obtiennent des résultats semblables.

Finalement, la classification d'Oxford (1990) me semble encore utile et pertinente pour les recherches sur les stratégies d'apprentissage. Toutefois, elle gagnerait à être mise à jour. En effet, la présente recherche a fait ressortir des stratégies absentes de la classification d'Oxford (1990), dont « Se parler à soi-même », « Faire des listes », « Chercher dans le dictionnaire », « Faire des affiches », « Utiliser une autre langue seconde », « Utiliser des sous-titres », « Prendre des cours de langue avant l'arrivée » et « Utiliser Internet et les nouvelles technologies ». Inclure ces stratégies dans la classification existante permettrait non seulement de la rendre applicable dans des contextes plus larges, mais aussi de la rendre plus contemporaine : on ne peut plus ignorer la place que prennent Internet et les technologies dans l'apprentissage.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Aussi, je questionne la pertinence de certains items de la classification existante. En effet, je ne vois pas, et mon analyse n'a pas permis de l'expliquer, comment la stratégie « Éviter la communication partiellement ou totalement » peut favoriser l'apprentissage. Ce questionnement est d'ailleurs partagé par d'autres auteurs (Lafontaine, 2001; Papen, 1993). Quelques stratégies affectives, qui n'ont d'ailleurs pas ou peu été utilisées par les participants à cette étude, me semblent également questionnables, notamment « Utiliser la relaxation, la respiration profonde ou la méditation » ou « Tenir un journal intime ». Les paragraphes suivants présentent des biais et des limites de cette recherche.

4.5. Limites et forces de l'étude

Procéder à l'analyse des données a permis de déceler des limites de l'analyse elle-même et de la méthodologie. D'abord, Miles et Huberman (2003) affirment qu'il est préférable de coder les entretiens au fur à mesure de leur réalisation, et non à la toute fin comme j'ai procédé. J'ai dû procéder ainsi puisque les entretiens se sont tenus dans un très court laps de temps étant donné le peu de temps disponible des participants qui quittaient la région de l'Abitibi-Témiscamingue d'une semaine à l'autre à la fin de la session hiver 2011. Coder au fur et à mesure aurait pu permettre d'ajuster le guide d'entrevue pour justement pouvoir aller plus en détail sur certains thèmes, de noter les biais observés et de réajuster le tir. Tout compte fait, j'ai réalisé des entrevues complètes, et les résultats de l'étude semblent éclairants.

Toutefois, les entrevues n'ont pas permis de confirmer la présence d'un grand nombre de stratégies, notamment plusieurs de l'ordre des stratégies mnémoniques et affectives, pourtant présentes dans la grille d'Oxford (1990). Les participants ont peut-être omis de mentionner ces stratégies en raison d'une absence de questions poussées à ces propos dans l'entrevue. Cela peut-il être dû au fait qu'ils ne les utilisent tout simplement pas? La culture chinoise peut également expliquer cette

absence puisqu'il n'est pas admis socialement, dans la culture chinoise, d'exprimer ses émotions (Bouvier, 2002; Wang, 1993). De plus, les étudiants universitaires chinois n'ont pas l'habitude de mettre en place des stratégies mnémoniques. En effet, les professeurs universitaires chinois donnent tout le contenu à apprendre (Bouvier, 2002) : l'étudiant n'a pas besoin de le manipuler, de créer des structures ou des liens mentaux, ce qui peut expliquer que les participants à l'étude n'ont pas fait usage de ces stratégies.

D'ailleurs, la pertinence de cette recherche vient, entre autres, du fait qu'elle permet de mettre en évidence le fait que la classification d'Oxford (1990), fortement employée dans les recherches sur les stratégies d'apprentissage (Wong, 2011; Griffiths, 2007; Wong, 2005; Huang, 2003; Bull et Ma, 2001; Hsiao et Oxford, 2001; Griffiths et Parr, 2000; Green et Oxford, 1995; Oxford et Crookall, 1989), mérite d'être revue et actualisée. En effet, les nouvelles technologies permettent aux apprenants d'être créatifs dans leur apprentissage; les réseaux sociaux, les dictionnaires en ligne, les cours Web sont autant de moyens qu'un apprenant peut se donner pour apprendre une langue et il serait bon d'inclure ce nouveau type de stratégies dans la classification d'Oxford (1990).

Aussi, la chercheure a analysé minutieusement ses données et a pris des mesures tel l'encodage parallèle afin de s'assurer de la fiabilité des résultats obtenus. Bien que le point de vue de l'étudiant soit l'angle privilégié par cette recherche, la question du rôle d'autres acteurs comme les camarades de classe, les professeurs, les familles d'accueil et les amis a aussi été abordée brièvement et constituerait sans doute autant d'angles différents sous lesquels étudier ce qui a de l'influence sur l'apprentissage du français par des étudiants étrangers.

CONCLUSION

Depuis les années 1970, on s'intéresse beaucoup aux caractéristiques personnelles des apprenants. Parmi ces caractéristiques, les stratégies d'apprentissage ont retenu l'attention de plusieurs chercheurs, dont Oxford (1990). D'autres, tel Long (1996), ont proposé des hypothèses pour expliquer les facteurs qui favorisent l'acquisition des langues secondes.

Ma pratique d'enseignante de français langue seconde me permet de voir les effets de ces facteurs sur l'apprentissage. Toutefois, le constat du grand écart de compétence langagière chez les étudiants d'un même groupe de Chinois de l'UQAT m'a amenée à me demander ce qui explique cette différence. Est-ce que l'entourage de l'étudiant, comme sa famille d'accueil, joue un rôle? Les stratégies d'apprentissage y contribuent-elles?

Le but de cette recherche était de décrire quelles stratégies d'apprentissage et quels facteurs contextuels ont une influence sur l'apprentissage du français langue seconde par des étudiants chinois inscrits au baccalauréat en création et nouveaux médias à l'UQAT. Mon intérêt pour l'étude des stratégies d'apprentissage et, surtout, ma prise en considération de l'unicité de l'apprenant et des facteurs contextuels amènent cette étude à s'inscrire dans un paradigme cognitiviste, dans lequel l'individu et son environnement sont autant d'acteurs qui sont pris en compte. Pour réaliser cette étude, une méthodologie qualitative est adoptée. L'entrevue semi-dirigée est l'outil de collecte de données choisi.

Le traitement des données a fait ressortir que les participants ont utilisé davantage des stratégies cognitives, compensatoires, métacognitives et sociales pour apprendre le français. Les stratégies mnémoniques et affectives, pourtant présentes dans la classification d'Oxford (1990), ont très peu été détectées par l'analyse. De plus, il en ressort que les familles d'accueil, les colocataires et les amis francophones ont eu une grande influence sur l'apprentissage du français par les participants. Il apparaît donc que le pairage d'étudiants chinois avec des familles d'accueil et des colocataires francophones devrait être encouragé. Les camarades de classe et les professeurs de l'UQAT pourraient jouer un rôle encore plus important en favorisant l'utilisation du français lors de conversations avec les étudiants chinois. De plus, des participants ont jugé négativement le fait que les cours de leur première année de baccalauréat leur aient été offerts en anglais puisque cela aurait ralenti leur apprentissage du français et, selon moi, aurait aussi créé l'habitude tant chez les étudiants chinois que chez les camarades et professeurs québécois de parler anglais en leur présence, habitude d'ailleurs perçue négativement par les participants.

Aussi, quelques participants ont réalisé l'entrevue de collecte de données en français seulement, d'autres dans un mélange d'anglais et de français, puis d'autres encore, en anglais seulement. Le fait de séparer les douze participants en trois groupes selon la langue utilisée lors de l'entrevue a permis de faire une analyse fort intéressante en comparant l'usage des stratégies d'apprentissage à la langue utilisée. Cette analyse a fait ressortir le fait que c'est en ce qui concerne les stratégies directes qu'il y a le plus de différences d'utilisation de stratégies. Les participants ayant répondu à l'entrevue en français ont utilisé davantage de stratégies cognitives et compensatoires que ceux qui ont fait l'entrevue en anglais.

De plus, tout ce travail d'analyse a aussi permis de mettre en perspective la classification d'Oxford (1990), qui constitue une grande partie des assises théoriques de cette recherche. Les données recueillies ont mis au jour des stratégies, notamment

« Utiliser Internet et les nouvelles technologies », qui ne faisaient pas partie de la classification d'Oxford (1990), mais qui auraient tout avantage à y être incluses compte tenu de l'époque.

Plusieurs pistes pour de futures recherches sont ressorties pendant l'analyse des données. À titre d'exemple, l'usage linguistique des étudiants de l'UQAT lorsqu'ils sont en contact avec des étudiants étrangers mériterait d'être étudié. En effet, il appert que l'anglais a souvent été utilisé avec les étudiants chinois participant à cette étude, et ce, même si ces derniers amorçaient les conversations en français. De plus, l'impact du niveau de scolarisation des parents sur l'apprentissage des langues secondes serait sans doute un objet d'étude intéressant. Aussi, à la suite de la lecture des tableaux comparatifs entre la langue d'entrevue et les stratégies d'apprentissage, la question de l'effet des stratégies directes et indirectes sur la facilité à s'exprimer oralement par des apprenants de langue seconde est apparue. En effet, il a semblé que les stratégies directes étaient davantage responsables de la capacité des participants à passer l'entrevue en français.

Pour conclure, dans un autre cadre que celui de la maîtrise en éducation, l'objet de cette recherche pourrait davantage exploiter les facteurs contextuels. En effet, il serait possible, pour une étude plus approfondie, d'interroger l'entourage des apprenants pour comprendre la dynamique qui influence l'apprentissage de la langue seconde. D'ailleurs, l'une des limites est le fait que la famille d'accueil ou d'autres acteurs impliqués dans la vie des étudiants chinois ne soient pas interrogés dans cette étude. Afin de respecter les délais exigés par l'exercice de la maîtrise, le point de vue de l'étudiant chinois a été privilégié et s'avère un point de départ plus que pertinent pour de futures recherches adoptant des angles différents, notamment un point de vue comparatif entre deux groupes d'apprenants de compétences langagières en français distinctes.

APPENDICE A
CLASSIFICATION D'OXFORD (1990), TIRÉE DE CYR (1996 : 32 ET 33)

Les stratégies directes		
I. Stratégies mnémoniques	Créer des liens mentaux	1. Regrouper/classifier 2. Associer/élaborer 3. Contextualiser
	Utiliser des images et des sons	1. Utiliser des images 2. Établir un champ sémantique 3. Utiliser des mots clés 4. Représenter des sons en mémoire
	Bien réviser	Réviser à intervalles réguliers
	Utiliser des actions	1. Reproduire physiquement une action ou la relier à une sensation physique 2. Utiliser des techniques mécaniques
II. Stratégies cognitives	Pratiquer la langue	1. Répéter 2. Pratiquer en classe de langue les sons et les graphies 3. Reconnaître et utiliser des formules et des *patterns* 4. Recombiner 5. Pratiquer la langue en situation authentique
	Recevoir et émettre des messages	1. Comprendre rapidement 2. Utiliser des ressources pour émettre et recevoir des messages
	Analyser et raisonner	1. Raisonner/déduire 2. Analyser des expressions 3. Comparer avec les langues connues 4. Traduire 5. Transférer
	Créer des structures	1. Prendre des notes 2. Résumer 3. Souligner
III. Stratégies compensatoires	Deviner intelligemment	1. Utiliser des indices linguistiques 2. Utiliser d'autres indices
	Surmonter ses lacunes à l'oral ou à l'écrit	1. Utiliser la L1 2. Se faire aider 3. Mimer ou faire des gestes 4. Éviter la communication partiellement ou totalement 5. Choisir le sujet de conversation 6. Ajuster ou modifier le message 7. Inventer des mots 8. Paraphraser

Les stratégies indirectes		
I. Stratégies métacognitives	Centrer ses apprentissages	1. Examiner la matière à apprendre et établir des liens avec le connu 2. Prêter attention 3. Retarder la production afin de se concentrer sur la compréhension
	Planifier et aménager ses apprentissages	1. Découvrir comment une langue s'apprend 2. S'organiser 3. Se fixer des buts 4. Identifier l'objet d'une tâche langagière 5. Planifier l'exécution d'une tâche langagière 6. Rechercher des occasions de pratiquer la langue
	Évaluer ses apprentissages	1. S'autocontrôler 2. S'autoévaluer
II. Stratégies affectives	Diminuer son anxiété	1. Utiliser la relaxation, la respiration profonde ou la méditation 2. Utiliser la musique 3. Utiliser l'humour
	S'auto-encourager	1. Se féliciter 2. Prendre des risques 3. Se récompenser
	Prendre son pouls émotif	1. Écouter son corps 2. Utiliser une liste de contrôle 3. Ternir un journal intime 4. Partager ses sentiments
III. Stratégies sociales	Poser des questions	1. Vérifier, solliciter des clarifications 2. Solliciter des corrections
	Coopérer avec les autres	1. Coopérer avec ses pairs 2. Coopérer avec des locuteurs natifs
	Cultiver l'empathie	1. S'ouvrir à la culture de l'autre 2. Se sensibiliser aux sentiments et aux pensées d'autrui

APPENDICE B
GUIDE D'ENTREVUE : THÈMES ET TRANSPOSITION INTERROGATIVE

Introduction générale

Parle-moi d'abord de comment se déroule ta session universitaire actuellement.

Cheminement universitaire

Thème 1	Objectifs	Suggestions de formes interrogatives
Expérience universitaire en Chine Expérience universitaire au Québec Adaptation entre les deux	Obtenir des renseignements sur le vécu de l'étudiant quant à son expérience universitaire, sur les moyens qu'il a pris pour réussir, sur les difficultés et facilités à apprendre le français.	Comment se passaient tes études en Chine? Ici, comment ça se passe? Quelles sont les différences? Comment s'est passée ton arrivée à Rouyn? Comment as-tu décidé de venir étudier à l'UQAT? Comment s'est passé ton apprentissage du français? Qu'est-ce que tu as trouvé facile? Qu'est-ce que tu as trouvé difficile?

L'apprentissage de la langue seconde

Thème 2	Objectifs	Suggestions de formes interrogatives
Langues parlées Croyances Actious prises/Efforts faits pour apprendre le français	Obtenir des renseignements sur les actions concrètes prises par le participant pour apprendre et améliorer son français.	As-tu appris d'autres langues avant d'apprendre le français? Lesquelles? Te rappelles-tu comment tu as fait? As-tu fait la même chose pour apprendre le français? Qu'est-ce que qui t'aide à apprendre le français? Qu'est-ce que tu as fait pour apprendre le français au début? Que fais-tu maintenant pour l'améliorer?

Les facteurs contextuels

Thème 3	Objectifs	Suggestions de formes interrogatives
Lieu de vie Réseau social Activités parascolaires	Obtenir des renseignements sur les facteurs contextuels qui ont pu influer sur l'apprentissage du français par le participant.	Décris-moi ta vie à Rouyn-Noranda. Vis-tu avec quelqu'un à Rouyn? Combien sont-ils de personnes? Quelle est leur langue d'origine? Parlent-ils français avec toi (et les autres non francophones, s'il y a lieu)? À quelle fréquence parles-tu avec eux? Combien de temps? (Préciser un peu le type de discussion). Décrire la famille/le milieu de vie (disponibilité, accueil, amitié) Les gens de cet entourage t'enseignent-ils des choses explicitement? Te corrigent-ils quand tu fais des erreurs? Que font-ils pour t'aider à mieux les comprendre ou à mieux te faire comprendre? Utilisent-ils une autre langue pour faciliter la communication? Fais-tu des activités avec des Québécois? Musique, sports, jeux, etc.

apport-gratuit.com

Perception de sa compétence langagière

Thème 4	Objectifs	Suggestions de formes interrogatives
Auto-perception de sa compétence langagière Perception de son amélioration en français	Obtenir des renseignements sur la façon dont le participant tente de pallier une faible compétence en français, ou au contraire, comment il est parvenu à une bonne connaissance de la langue.	Que penses-tu de la qualité de ton français? Comment en es-tu arrivé à ce niveau? Crois-tu pouvoir l'améliorer? Comment?

Questions socio-démographiques

Thème 5	Objectifs	Suggestions de formes interrogatives
Âge Niveau d'études Niveau social en Chine Cours de français avant l'arrivée	Obtenir des renseignements pouvant nuancer les résultats.	Quel âge as-tu? Quelles études as-tu faites avant de venir ici? Habitais-tu avec tes parents en Chine? Que font-ils dans la vie? Avais-tu pris des cours de français avant ton arrivée au Québec? Etc. As-tu été en contact avec le français avant ton arrivée au Québec? De quelle façon? Comment est perçu le français par ta famille en Chine? Que représentait pour toi le français avant ton arrivée au Québec? Quelle est ta langue maternelle?

APPENDICE C
ARBRE DE CODIFICATION

Les stratégies d'apprentissage

1. Les stratégies d'apprentissage directes
    - 1.1. Les stratégies mnémoniques
        - 1.1.1. Créer des liens mentaux
            - 1.1.1.1. Regrouper/classifier
            - 1.1.1.2. Associer/élaborer
            - 1.1.1.3. Contextualiser
        - 1.1.2. Utiliser des images et des sons
            - 1.1.2.1. Utiliser des images
            - 1.1.2.2. Établir un champ sémantique
            - 1.1.2.3. Utiliser des mots clés
            - 1.1.2.4. Représenter des sons en mémoire
        - 1.1.3. Bien réviser
            - 1.1.3.1. Réviser à intervalles réguliers
        - 1.1.4. Utiliser des actions
            - 1.1.4.1. Reproduire physiquement une action ou la relier à une sensation physique
            - 1.1.4.2. Utiliser des techniques mécaniques
    - 1.2. Stratégies cognitives
        - 1.2.1. Pratiquer la langue
            - 1.2.1.1. Répéter
            - 1.2.1.2. Pratiquer en classe de langue les sons et les graphies
            - 1.2.1.3 Reconnaître et utiliser des formules et des patterns
            - 1.2.1.4. Recombiner
            - 1.2.1.5. Pratiquer la langue en situation authentique
        - 1.2.2. Recevoir et émettre des messages
            - 1.2.2.1. Comprendre rapidemeut
            - 1.2.2.2. Utiliser des ressources pour émettre et recevoir des messages
        - 1.2.3. Analyser et raisonner
            - 1.2.3.1. Raisonner/déduire
            - 1.2.3.2. Analyser des expressions
            - 1.2.3.3. Comparer avec les langues connues
            - 1.2.3.4. Traduire
            - 1.2.3.5. Transférer
        - 1.2.4. Créer des structures
            - 1.2.4.1. Prendre des notes
            - 1.2.4.2. Résumer
            - 1.2.4.3. Souligner
    - 1.3. Stratégies compensatoires
        - 1.3.1. Deviner intelligemment
            - 1.3.1.1. Utiliser des indices linguistiques
            - 1.3.1.2. Utiliser d'autres indices
        - 1.3.2. Surmonter ses lacunes à l'oral ou à l'écrit
            - 1.3.2.1. Utiliser la langue maternelle
            - 1.3.2.2. Se faire aider
            - 1.3.2.3. Mimer ou faire des gestes
            - 1.3.2.4. Éviter la communication partiellement ou totalement
            - 1.3.2.5. Choisir le sujet de conversation
            - 1.3.2.6. Ajuster ou modifier le message
            - 1.3.2.7. Inventer des mots
            - 1.3.2.8. Paraphraser

Les stratégies d'apprentissage indirectes

- 2.1. Les stratégies métacognitives
    - 2.1.1. Ceutrer ses apprentissages
        - 2.1.1.1. Examiner la matière à apprendre
        - 2.1.1.2. Prêter attention
        - 2.1.1.3. Retarder la production afin de se concentrer sur la compréhension

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

2.1.2. Planifier et aménager ses apprentissages
2.1.2.1. Découvrir comment une langue s'apprend
2.1.2.2. S'organiser
2.1.2.3. Se fixer des buts
2.1.2.4. Identifier l'objet d'une tâche langagière
2.1.2.5. Planifier l'exécution d'une tâche langagière
2.1.2.6. Rechercher des occasions de pratiquer la langue
2.1.3. Évaluer ses apprentissages
2.1.3.1. S'autocontrôler
2.1.3.2. S'autoévaluer
2.2. Les stratégies affectives
2.2.1. Diminuer son anxiété
2.2.1.1. Utiliser la relaxation, la respiration profonde ou la méditation
2.2.1.2. Utiliser la musique
2.2.1.3. Utiliser l'humour
2.2.2. S'auto-encourager
2.2.2.1. Se féliciter
2.2.2.2. Prendre des risques
2.2.2.3. Se récompenser
2.2.3. Prendre son pouls émotif
2.2.3.1. Écouter son corps
2.2.3.2. Utiliser une liste de contrôle
2.2.3.3. Tenir un journal intime
1.2.3.4. Partager ses sentiments
2.3 Les stratégies sociales
2.3.1. Poser des questions
2.3.1.1. Vérifier, solliciter de clarifications
2.3.1.2. Solliciter des corrections
2.3.2. Coopérer avec les autres
2.3.2.1. Coopérer avec ses pairs
2.3.2.2. Coopérer avec des locuteurs natifs
2.3.3. Cultiver l'empathie
2.3.3.1. S'ouvrir à la culture de l'autre
2.3.3.2. Se sensibiliser aux sentiments et aux pensées d'autrui

3. Les facteurs contextuels
3.1. Lieu de vie
3.2. Réseau social francophone
3.2.1. Amis
3.2.2. Camarades
3.2.3. Amoureux
3.2.4. Autres
3.3. Activités scolaires et parascolaires
3.4. Qualité des rapports avec le réseau social
3.4.1. Langue
3.4.2. Durée des contacts

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

APPENDICE D
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Exploration de stratégies d'apprentissage et de facteurs contextuels influant sur l'apprentissage du français langue seconde d'étudiants universitaires chinois évoluant en milieu francophone

Nom du chercheur et son appartenance : Guylaine Bergeron, étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, sous la direction de madame Yvonne da Silveira, professeure au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Durée du projet : De septembre 2010 à mai 2011

Certificat d'éthique émis par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAT le [DATE].

PRÉAMBULE

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de participer à une entrevue. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients. Il vous informe des personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheure et à lui demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

BUT DE LA RECHERCHE

Le but de la recherche est de connaître les facteurs contextuels et les stratégies d'apprentissage qui ont une influence sur l'apprentissage du français langue seconde par les étudiants de la cohorte chinoise inscrite au baccalauréat en création et nouveaux médias depuis 2008. Les résultats obtenus à partir des entrevues permettront à la chercheure de comprendre ces facteurs afin de mieux encadrer les futurs étudiants chinois de l'UQAT dans leur apprentissage du français.

DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Vous rencontrerez la chercheure pour une entrevue individuelle qui pourrait durer entre 45 minutes et 60 minutes. Si la chercheure le juge nécessaire, elle pourrait vous rencontrer à nouveau pour éclaircir quelques énoncés. Cette seconde rencontre serait nécessaire uniquement si la chercheure a besoin de mieux comprendre un énoncé inaudible, ou dont le sens doit être éclairci, lors de la transcription de l'entrevue. Cette vérification sera de très

courte durée, soit de quelques minutes à une quinzaine de minutes. Si cette seconde rencontre s'avère nécessaire, la chercheure prendra contact avec vous par l'entremise de Mme Li Zheng Cheng.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION
Le principal avantage pouvant découler de votre participation sera que l'entrevue pourra vous permettre de vous exprimer sur votre expérience en tant qu'apprenant d'une langue seconde. Votre participation permettra également à la chercheure de mieux comprendre votre expérience et d'en faire profiter ses futurs étudiants.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION
Aucun risque ne peut découler de votre participant. L'inconvénient majeur sera d'octroyer un peu de votre temps pour cette étude (une heure maximum).

Si un participant ressentait une quelconque anxiété par rapport à des questions posées lors de l'entrevue, il pourra se retirer de l'étude sans aucune conséquence.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ
L'anonymat des participants sera respecté en tout temps selon les principes de l'éthique de la recherche. Un pseudonyme sera attribué à chacune des entrevues, ainsi aucun étudiant ne pourra être identifié. La confidentialité des données recueillies sera assurée tout au long de cette étude. Tous les enregistrements et les transcriptions seront conservés chez la chercheure. Seule la chercheure, et sa directrice au besoin, aura accès à ces données. Tous les enregistrements des entrevues seront détruits après le dépôt du rapport de recherche de l'étudiante. Il n'y aura aucune possibilité d'identification des participants dans le rapport de recherche. De plus, rien de ce que vous pourrez dire lors de l'entrevue ne pourra vous porter préjudice pour la suite de votre programme universitaire.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE
Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

COMMANDITAIRE OU SOURCE DE FINANCEMENT
Aucun

COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS ET / OU CONFLITS D'INTÉRÊTS
Les résultats ne seront pas commercialisés. La chercheure n'est pas en conflit d'intérêts en réalisant cette étude.

DIFFUSION DES RÉSULTATS
Une synthèse écrite des stratégies d'apprentissage et des facteurs contextuels influençant l'apprentissage de la langue seconde par les étudiants chinois de l'UQAT sera envoyée par courriel aux étudiants ayant participé à l'étude et à Mme Li Zheng Cheng, personne ressource pour les étudiants chinois de l'UQAT.

LA PARTICIPATION DANS UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE

Sachez que votre participation est totalement volontaire. Vous pouvez décider de ne pas participer et votre décision sera alors respectée. Vous pouvez vous retirer de l'étude à tout moment sans crainte de sanction ou de récrimination.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche impliquant des êtres humains
UQAT
Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche
445, boulevard de l'Université, bureau B-309
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4
Téléphone : 819 762-0971 # 2252
danielle.champagne@uqat.ca

CONSENTEMENT :

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à l'étude « Exploration de stratégies d'apprentissage et de facteurs contextuels influant sur l'apprentissage du français langue seconde d'étudiants universitaires chinois évoluant en milieu francophone ».

_____
Nom du participant (lettres moulées)

_____ _____
Signature du participant Date

Ce consentement était obtenu par :

_____
Nom du chercheur ou agent de recherche (lettres moulées)

_____ _____
Signature Date

QUESTIONS :
Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez rejoindre :
Guylaine Bergeron, chercheure, au 819 825-0774 (guylaine.bergeron@uqat.ca)
Veuillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.

APPENDICE E
PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS

Entrevue Q001

La première entrevue s'est déroulée le 22 janvier chez le participant, à sa demande. Ce dernier a utilisé un mélange d'anglais et de français pour répondre aux questions, comme il le fait d'ailleurs dans la vie de tous les jours avec ses amis francophones. Il préconise le français, puis passe à l'anglais quand la communication devient plus ardue. Il se dit plus vieux, 23 ans, et plus extraverti que les autres étudiants chinois de son groupe, ce qu'il considère comme des avantages pour apprendre le français : son âge lui donne l'expérience de savoir comment une langue s'apprend et sa volubilité et sa sociabilité lui permettent de parler avec plus de gens et ainsi de pratiquer davantage. D'ailleurs, il insiste vraiment sur le fait que, pour apprendre une langue, il faut se faire des amis locuteurs natifs de la langue cible. Pour lui, l'apprentissage d'une langue se fait d'abord en écoutant, en parlant, puis en écrivant, et ce, dans cet ordre bien précis. Sa vie sociale est assez bien remplie : il a plusieurs amis francophones. Bien qu'il ait vécu avec un colocataire français, il vit maintenant en appartement avec sa copine chinoise. Outre le fait de se faire des amis francophones, le participant a écouté la radio en français, il a lu des livres et il a fait un compromis avec sa petite amie : pendant une demi-heure chaque soir, il lui parle anglais et elle lui parle français, parce que son français est moins bon que celui de sa copine et que l'anglais de sa copine est moins bon que le sien. Il se considère « comme ci comme ça » (Q001) en français. Il a suivi un cours de français avant son arrivée à Rouyn-Noranda.

Entrevue Q002

Cette seconde entrevue s'est déroulée le 30 janvier dans un laboratoire informatique, selon le désir du participant. Il s'agit d'un homme de 22 ans, qui sort peu. Il a un ami québécois et un autre chilien. Selon lui, le fait qu'il étudie l'anglais depuis l'âge de 15 ans lui donne de l'expérience pour apprendre une autre langue; cet avantage est le même pour tous les participants puisqu'ils ont tous étudié l'anglais dès la jeune adolescence. Au début de son apprentissage du français, il a étudié des mots fondamentaux. Ensuite, il a suivi une méthode disponible en ligne. Puis, il s'est mis à parler avec des Québécois, à écouter des films, des chansons et la radio. Lorsqu'il écoutait des films, il se servait des sous-titres et il réécoutait les films plusieurs fois. Son intérêt pour le français provient de son adolescence puisqu'il trouvait cette langue romantique : « quand j'étais petit, je commençais dessiner, je veux devenir artiste et les artistes tous sont romantiques, mais français c'est romantique, je veux prendre français. » (Q002) Ses conversations avec les Québécois sont toujours en français, comme notre entrevue d'ailleurs. Avant son arrivée, il a pris une vingtaine d'heures de cours de français, mais dit en avoir oublié le contenu. Il a vécu en

chambre avec d'autres Québécois, mais maintenant, il habite avec un ami chinois. Il est le seul participant dont la langue maternelle n'est pas le mandarin, mais un autre dialecte vernaculaire qui, selon lui, n'a pas de nom. Il parle tout de même le mandarin puisque c'est la langue d'usage. Il considère que son français est à un niveau 3 ou 4 sur une échelle de 10. Son français m'apparaît, à mon avis, plus fort que celui des autres participants.

Entrevue Q003

Cette entrevue s'est déroulée le 30 janvier dans un restaurant à la demande de la participante, qui est âgée de 22 ans. Cette participante est la seule inscrite à la mineure en cinéma, ce qui fait que tous ses cours ne sont qu'en français : les professeurs ne faisant pas des cours adaptés à une clientèle allophone, ses cours se passent vraiment en français. En effet, les autres étudiants chinois ont reçu et reçoivent à l'occasion des cours en anglais. Elle a d'abord habité en famille d'accueil, chez une dame, avec qui elle est restée en contact. Chez cette dame, elle habitait avec une autre étudiante chinoise. La dame, enseignante au primaire, leur donnait des leçons de français, notamment sur du vocabulaire. Elle prenait également le temps de leur parler en français et de s'intéresser à leur vie. Elle leur faisait faire des travaux de lecture et d'écriture dans des livres pour enfants. La participante a ensuite changé de famille d'accueil pour vivre avec une dame âgée qui lui parlait beaucoup et l'incitait à écouter la radio et la télévision avec elle. Elle a suivi des cours de prononciation française avant son arrivée. Elle a des amis québécois et, surtout la première année, a eu une vie sociale très active. En plus de l'anglais, elle a déjà un peu étudié le coréen et le cantonais. L'entrevue s'est déroulée exclusivement en français, car la participante n'a pas peur de faire des erreurs lorsqu'elle parle français. En effet, elle mentionne que, lorsqu'elle converse avec ses amis, elle n'est pas « gênée de parler quelque chose pas correct » (Q003).

Entrevue Q004

L'entrevue Q004 s'est déroulée le 12 février dans un local de l'UQAT. La participante, âgée de 22 ans, était nerveuse, ce qui a nui à sa compréhension des questions, mais l'entrevue s'est tout de même poursuivie en français seulement. Mis à part quelques fêtes spéciales comme l'Halloween, la participante ne fait pas d'activités avec des Québécois. C'est une personne introvertie, qui n'aime pas beaucoup parler. Pour apprendre le français, elle a surtout écouté la radio et des chansons françaises. Elle a aussi lu des livres, notamment des livres pour enfants. Avant son arrivée, elle a suivi un cours de français. Elle a d'abord habité en chambre deux mois, puis deux ans en appartement avec deux Québécois, dont un avec qui elle a passé plus de temps à parler français. Toutefois, dans le journal de bord que j'ai tenu à la suite de cette entrevue, j'ai noté : « Cette étudiante, par exemple, était vraiment plus faible que les précédents, et par ses réponses, on peut constater qu'elle n'a pas beaucoup réfléchi à sa façon d'apprendre le français et qu'elle a très peu

utilisé de stratégies. De plus, bien que des facteurs contextuels fussent disponibles, elle en a peu profité, du moins, si on compare ses dires à ceux des autres participants. » Elle vit maintenant dans une maison louée avec une amie chinoise.

Entrevue Q005

Cette entrevue a eu lieu de 19 février. D'entrée de jeu, la participante âgée de 23 ans me dit qu'elle souhaite que l'entrevue se déroule en anglais puisqu'elle part faire un stage dans quelques jours et qu'elle devra y parler anglais. Elle met donc toute son attention sur cette langue afin d'être bien prête le jour J. Elle fait partie d'un groupe de 6 ou 7 étudiants chinois qui proviennent de la même université chinoise, ce qui explique peut-être pourquoi, s'étant tenue avec ses amis, elle ne s'est pas fait d'amis québécois. Elle a habité en famille d'accueil avec la participante Q003 pendant 7 mois. Elle a donc elle aussi suivi les leçons de la mère d'accueil et a parlé en français tous les soirs avec elle environ une demi-heure, ce qui lui a plu : « I like it because I live with her so I can and I can know how people here, how people live here, what they like to eat, what they like to drink and what they do at the week-end and it's very interesting » (Q005). Elle partage maintenant un appartement avec un autre étudiant chinois. Pour améliorer son français et la compréhension de ses autres cours de multimédia, elle prend beaucoup de temps après chaque cours suivi en français pour chercher des mots dans le dictionnaire. Avant son arrivée, elle a suivi un cours de français pendant deux ou trois semaines, trois heures par jour. Toutefois, elle trouve que ce cours ne lui a pas été d'une grande utilité. Elle croit que son français n'est pas bon, fait que je n'ai pas vraiment pu vérifier. Par contre, selon mes souvenirs, son français était supérieur à la moyenne.

Entrevue Q006

Cette sixième entrevue a eu lieu le 19 février également, dans un mélange à peu près égal d'anglais et de français. La participante, âgée de 20 ans, est la plus jeune des douze participants. Elle qualifie sa vie rouyn-norandienne de très simple. Depuis son arrivée, elle vit avec la même famille d'accueil à laquelle elle semble très attachée. D'ailleurs, pour se rapprocher de l'université, la participante a déménagé aux résidences d'étudiantes pendant trois mois, mais est finalement retournée dans sa famille d'accueil parce que cuisiner était trop difficile pour elle et elle ne se nourrissait alors que de pizza : « I always eat pizza pizza and my friends they give me a nick name, c'est The Queen of pizza! [rires] » (Q006) Pour apprendre le français, elle a suivi une quinzaine d'heures de cours de français avant son arrivée et elle s'est inscrite à un réseau social en ligne pour l'apprentissage des langues, où elle a pris des cours disponibles en ligne et où elle s'est fait un ami français avec qui elle communique de temps en temps. Comme plusieurs Chinois, ses parents pensent que le français est la plus belle langue du monde.

Entrevue Q007

Cette septième entrevue s'est elle aussi déroulée le 19 février, en anglais et en français. Ce participant, âgé de 24 ans, semblait très nerveux et s'était préparé à l'entrevue. En effet, il avait demandé à une participante précédente quelles questions étaient posées et s'était préparé une liste de films qu'il avait vus en français. Pour apprendre le français, outre suivre les cours de français à l'UQAT, il a fait des exercices, écouté des films et la radio, lu des livres pour enfants. Il a également trouvé un dictionnaire en ligne qui proposait une expression nouvelle par jour, qu'il mémorisait. Pour lui, mémoriser du vocabulaire se fait par quatre voies : écouter, parler, lire et écrire. Un DVD français-chinois pour apprendre le français lui a servi pendant une dizaine d'heures quand il était en Chine. Son parcours résidentiel est très varié : il a vécu en résidences étudiantes, en chambre, en appartement avec deux amies chinoises et il vit maintenant seul au centre-ville. Il occupe un emploi de livreur dans un restaurant chinois. Fait intéressant, sa mère parle français et elle l'utilise dans le cadre de son travail en Chine. Bien qu'elle ne lui ait pas enseigné le français auparavant, elle lui parle français lorsqu'ils communiquent ensemble par Internet.

Entrevue Q008

Cette dernière entrevue du 19 février s'est déroulée dans un local de l'UQAT. Le participant, âgé de 22 ans, semblait avoir hâte d'en finir avec l'entrevue, mais j'ai maintenant plus l'impression que c'est son attitude habituelle lorsqu'il est question du français. En effet, il ne désirait pas apprendre le français et ce fut un choc désagréable lorsqu'il s'est rendu compte qu'il devait l'apprendre : « Et une surprise! When I arrive here you have to learn. That was a bit painful for me at the begining. But it's ok. » (Q008). Malgré sa réticence, son français est assez bon et l'entrevue s'est déroulée dans un mélange de français et d'anglais, à l'image de ses conversations avec ses 7 ou 8 amis francophones avec qui il fait de la musique. Il admet ne pas avoir fait d'efforts pour apprendre le français, mais croit que le fait d'avoir été immergé dans un environnement francophone uniquement et le fait d'avoir parlé avec des francophones lui a permis d'apprendre, malgré lui. Le travail avec des logiciels en français lui a également permis d'apprendre du vocabulaire. À son arrivée, il a vécu en famille d'accueil pendant deux mois avec laquelle il ne parlait qu'anglais. Ensuite, il a vécu en appartement avec un Tunisien francophone qui est devenu son professeur de français, en quelque sorte.

Entrevue Q009

Cette entrevue, qui s'est déroulée le 28 février dans un laboratoire informatique réservé aux étudiants de leur programme, a été une belle surprise puisque nous avons parlé en français seulement et que le français du participant était largement supérieur à la moyenne des autres participants. Âgé de 24 ans, il est une personne introvertie qui a peu de vie sociale : « J'ai passé beaucoup de temps juste à ma chambre et et sur

Rapport-Gratuit.com

l'Internet. » (Q009) Il n'a pas d'amis québécois et il déplore que, quand il parle français avec les Québécois, ceux-ci lui répondent en anglais. Lors de sa première année à Rouyn-Noranda, il a davantage pratiqué l'anglais que le français et croit ainsi avoir perdu du temps pour son apprentissage du français. Pourtant, il me semble que son français a éclos rapidement comme s'il y avait eu une période d'incubation pendant laquelle il n'était pas prêt à apprendre le français. Depuis deux ans, il traîne dans son sac à dos trois cahiers d'exercices de français : un sur la grammaire, un autre sur le vocabulaire et un dernier sur la prononciation. Chaque jour, il étudie une leçon dans chacun des trois livres après avoir révisé la leçon précédente. Tout cela lui demande environ deux heures par jour. De plus, au début de sa deuxième session, il a demandé à la mère de sa famille d'accueil de lui conseiller des chansons en français pour améliorer sa communication. Il en a écouté beaucoup. Il cherchait les paroles sur Internet pour les lire en écoutant les chansons. Lorsqu'il regardait des dessins animés en français, il utilisait également les sous-titres en français. Selon lui, c'est sa famille d'accueil qui l'a le plus aidé à apprendre le français : il ne parle que français avec elle depuis septembre dernier et la mère le corrige quand il fait des erreurs. Chaque jour, il apprend 5 nouveaux mots qu'il récite à ses parents d'accueil après le souper. Cette famille est sa troisième famille d'accueil. Il a d'abord vécu avec une famille 5 semaines, mais cette dernière vivait trop loin de l'université. Il est ensuite allé vivre chez une dame qui a dû cesser de lui fournir les repas, alors il est parti dans cette troisième famille qui est composée de deux parents, de deux enfants et deux autres adolescents en garde partagée.

Entrevue Q010

Installées dans un petit salon aménagé dans le corridor à l'UQAT, nous avons réalisé cette entrevue en français seulement le 28 février. Pour cette participante âgée de 23 ans, apprendre une autre langue consiste à écouter, à lire, à écrire et à parler un peu. Elle a deux amis québécois avec qui elle travaille pour le projet synthèse. Ils combinent l'anglais et le français pour communiquer ensemble. Elle dit que ses parents, comme les Chinois en général, croient que le français est la plus belle langue du monde : « Toujours les Chinois toujours il y a un cours en le école primaire un texte il c'est le français c'est le French is the most beautiful language in the world. Almost everyone chinese know this sentence. » (Q010) Elle vit avec deux amies chinoises depuis deux ans; avant, elle habitait avec une autre Chinoise.

Entrevue Q011

Cette avant-dernière entrevue s'est déroulée le 28 février également avec une participante de 24 ans qui a utilisé l'anglais pour la grande majorité de l'entretien. À ce stade de sa formation, il est plus rare qu'elle pose des actions pour apprendre le français, mais au début, elle écoutait des films ou lisait des livres pour enfants par exemple. Tous les jours pendant un an, elle parlait avec sa famille d'accueil en français, car les deux personnes ne parlaient pas anglais. Ils lui enseignaient aussi du

vocabulaire quotidien. Ils la corrigeaient un peu, mais pas chaque fois qu'elle faisait des erreurs. Après avoir vécu avec cette famille d'accueil, elle a habité seule et elle vit maintenant avec une amie chinoise. Bien qu'elle n'en ait pas parlé explicitement, je sais qu'elle a suivi les leçons de la mère d'accueil des participantes Q003 et Q005, puisque ces dernières me l'ont dit. Elle croit que son français est mauvais, car elle est timide : « Je suis un peu timide quand je parler parle français. » (Q011)

Entrevue Q012

Cette dernière entrevue a eu lieu le 28 février également, dans un mélange d'anglais et de français. La participante, âgée de 22 ans, était très nerveuse et son français est somme toute assez faible. Elle a fait peu d'actions pour apprendre le français. C'est en cours de langue à l'UQAT qu'elle a appris ce qu'elle sait. Elle habite avec une amie chinoise depuis neuf mois. Elle a aussi vécu en chambre pendant un an, période pendant laquelle elle parlait chaque jour en français avec le gérant d'immeuble. Le contenu du journal de bord de cette entrevue est très pertinent ici : « Après l'entrevue, elle m'a avoué qu'elle était vraiment très nerveuse. Comme elle veut aller faire des études supérieures dans une université anglophone, elle s'est mise à l'anglais depuis quelques mois. Elle suit même des cours d'anglais. Elle a donc essayé d'oublier un peu le français pour faire place à l'anglais. Elle semblait vraiment gênée de ne pas être en mesure de me répondre davantage en français. Je me demande si le fait qu'elle soit toujours avec Yi[4], qui est bonne en français et qui est une excellente communicatrice, n'est pas un facteur qui fait en sorte que son français n'est pas meilleur, étant donné que la participante laisse Yi s'exprimer en français à sa place. »

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

[4] Nom fictif. Participante de l'entrevue pré-test et grande amie de la participante Q012.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

BIBLIOGRAPHIE

ANDERSON, N. J. 2005. « L2 Learning Strategies », In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, sous la dir. de Eli Hinkel, p. 757 à 771. Seattle University : Lawrence Erlbaum Associates.

ARNOLD, J. et FONSECA, C. 2004. « Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning : A Brain-based Perspective », *International Journal of English Studies*, vol. 4, n° 1, p. 119-136.

BENTOLINA, A. 2000. *Le propre de l'homme : parler, lire, écrire*, Paris : Éditions Plon, 218 p.

BESNARD, C. 1995. « Les contributions de la psychologie cognitive à l'enseignement stratégique des langues secondes au niveau universitaire », *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 51, n° 3, p. 427 à 441.

BLAIS, M. et MARTINEAU, S. 2006. « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 2, p. 1 à 18.

BOUFFARD, T. *et coll.* 2004. « Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 1, p. 3 à 8.

BOURDALEIX-MANIN, A.-L. 2010. « Notes de cours » non publiées, obtenues à la session hiver 2010.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. 1970. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Éditions de minuit, 284 p.

BOUVIER, B. 2002. « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE », *CIDEF*, p. 189 à 199.

BROWN, H. D. 2007. *Principles of Language Learning and Teaching,* 5e édition, New York : Pearson Longman, 410 p.

BRUNER, J. S. 1966. *Toward A Theory Of Instruction*, New York : W. W. Norton & Company Inc., 176 p.

BULL, S. et MA, Y. 2001. « Raising Learner Awareness of Language Learning Strategies in Situations of Limited Resources », *Interactive Learning Environments*, vol. 9, n° 2, p. 171 à 200 ou www.eee.bham.ac.uk/bull/paper-pdf/ile-01.pdf

CHAMOT, A. U. 2005. « Language Strategy Instruction : Current Issues and Research », *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University Press, vol. 25, p. 112-130.

CHEN, Y. 2007. « Learning to Learn: The Impact of Strategy Training », *ELT Journal*, vol. 61, n° 1, p. 20 à 29.

CORBEIL, J.-C. 2007. *L'embarras des langues : origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*, Québec : Québec Amérique, 548 p.

CYR, P. 1992. « Les stratégies d'apprentissage en français langue seconde chez des immigrants adultes », Mémoire de maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal, 213 p.

CYR, P. 1996. *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Anjou : Éditions CEC, 181 p.

DA SILVEIRA, Y. 1988. « Développement de la bilingualité chez l'élève fon de Cotonou », Thèse de doctorat, Sainte-Foy, Université Laval, 663 p.

DEFAYS, J.-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde*, Belgique : Éditions Pierre Margada, 288 p.

DEWAELE, J.-M. 2005. « The Effect of Type of Acquistion Context », In *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*, sous la dir. de Peter Jordens et de Josine Lalleman, p. 531 à 559. Berlin : Peter Jordens et Josine Lalleman éditeurs.

DEWAELE, J.-M. 2006. « L'effet des variables objectives et affectives sur la maîtrise orale de multilingues adultes », *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, vol. 144, octobre-décembre, p. 441 à 464.

DUBOIS, J., M. GIACOMO, L. GUESPIN, C. MARCELLESI, J.-B. MARCELLESI et J.-P. MÉREL. 1999. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse, 514 p.

DÖRNYEI, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second language Acquisition,* London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 162 à 198.

ELLIS, R. 1997. *Second Language Acquisition*, New York : Oxford University Press, 147 p.

GAONAC'H, D. 1987. *Théories de l'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier, 239 p.

GARDNER, E. H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York : Basic Books, 440 p.

GARDNER, R. C., P.F. TREMBLAY et A.-M. MASGORET. 1997. « Towards a Full Model of Second Language Learning : An Empirical Investigation », *The Modern Language Journal*, n° 81, p. 344 à 362.

GAUTHIER, C. et TARDIF, M. 1996. *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours,* Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 345 p.

GOUPIL, G. et LUSIGNAN, G. 1993. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 345 p.

GOUVERNEMENT DU CANADA, *Document d'information — Augmentation du nombre de personnes admises au titre de la catégorie de l'expérience canadienne et du programme des étudiants étrangers*, http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/media/documents-info/2011/2011-11-02a.asp (Consulté le 21 février 2012).

GREEN, J. et OXFORD, R. L. 1995. « A Closer Look at Learner Strategies, L2 Proficiency, and Gender », *TESOL Quarterly*, vol. 29, p. 261-297.

GRIFFITHS, C. 2007. « Language Learning Strategies: Students' and Teachers' Perceptions », *ELT Journal*, p. 91 à 99.

GRIFFITHS, C. et PARR, J. M. 2000. « Language-Learning Strategies : Theory and Perception », *ELT Journal*, vol. 55, n° 3, p. 247 à 254.

HAMERS, J. F. 2005. « Le rôle de la langue dans les acquisitions ultérieures ». In *Du plurilinguisme à l'école*, sous la direction de L.F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton Berne : Peter Lang.

HOUSEN, A. 2002. « Problème liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n° 16, 16 p.

HSIAO, T-Y. et OXFORD, R. L. 2002. « Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis ». *Modern Language Journal,* vol. 86, n° 3, p. 368 à 383.

HUANG, S. C. 2003. « Training of Foreign Language Learning Strategies : Effects on Learning Process », *ERIC*, p. 1 à 35.

KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke : Éditions du CRP, 316 p.

KAUFMAN, D. 2004. « Constructivist Issues in Language Learning and Teaching », *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University press, vol. 24, p. 303 à 319.

KRASHEN, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford : Pergamon Press, 151 p.

KRASHEN, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford : Pergamon Press, 202 p.

KRASHEN, S. D. et TERRELL, T. D. 1983. *The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom*, Oxford: Pergamon Press, 191 p.

LAFONTAINE, M. 2001. « Le lien entre les attitudes et la motivation à apprendre une langue seconde, les stratégies d'apprentissage et la réussite chez des étudiants de 5e secondaire », Thèse de doctorat, Sainte-Foy, Université Laval, 237 p.

LAMBERT, W. E. et TUCKER,G. R. 1972. *Bilingual Education of Children : The St-Lambert Experiment*, Rowley : Newbury House.

LEGENDRE, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e édition, Montréal : Guérin éditeur, 1554 p.

LEVY, R. 1994. « Croyance et doute : une vision paradigmatique des méthodes qualitatives », *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, Montréal, vol. 1, n° 1, p. 92 à 100.

LONG, M. 1996. « The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition », In *Handbook of Second Language Acquisition*, sous la dir. de W. Ritchie et T. Bhatia, p. 413 à 468. San Diego : Academic Press.

LOPEZ SUSO, J. 2001. *Discours, énonciation et enseignement/apprentissage du FLE*, Granada : Método Ediciones, 43 p.

MACARO, E. 2006. « Strategies for Language Learning and for Language Use : Revising the Theorical Framework », *The Modern Language Journal*, 90, vol. 3, p. 220 à 237.

Mc ANDREW, M., C. VELTMAN, F. LEMIRE et J. ROSSELL. 2001. « Les usages linguistiques en milieu scolaire pluriethnique à Montréal : situation actuelle et déterminants institutionnels », *Revue des sciences de l'éducation,* vol. 27, n° 1, p. 105 à 126.

MILES, M. B. et HUBERMAN, M. A. 2003. *Analyse des données qualitatives*. 2e édition, Paris : De Boeck, 626 p.

NAIMAN, N., M. FRÖLICH, H.H. STERN et A. TODESCO. 1978. *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 240 p.

NOET-MORAND, P. 2003. « Le "chat" favorise-t-il le développement de strategies conversationnelles utiles à l'apprentissage d'une langue étrangère? », *Distances et savoirs*, vol. 3, p. 375-398.

NVivo qualitative data analysis software; QSR International Pty Ltd. Version 8, 2009.

O' MALLEY J. M., et CHAMOT, A. U. *et coll.* 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

OSTIGUY, H. 2007. « L'influence du contact avec la communauté francophone sur la compétence en français d'élèves d'immersion française », Mémoire de maîtrise, Sainte-Foy : Université Laval, 160 p.

OXFORD, R. 1989. *Learning Strategy Inventory For Language Learners*, New York, http://ell.phil.tu-chemnitz.de/cing/frontend/questionnaires/oxford_quest.php (Consulté le 7 décembre 2007).

OXFORD, R. 1990. *Language Learning Strategies/What Every Teacher Should Know*, New York : Newbury House publisher, 343 p.

OXFORD, R. 1996. « Employing a Questionnaire to Assess the Use of Language Learning Strategies », *Applied Language Learning,* vol. 7, n°s 1 et 2, p. 25-45.

OXFORD, R. et CROOKALL, D. 1989. « Research on Language Learning Strategies : Methods, Findings, and Instructional Issues », *The Modern Language Journal*, vol.73, n° 4, p. 404-419.

PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. 2003. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, 211 p.

PAPEN, R. A. 1993. « Le rôle des stratégies d'apprentissage dans le processus d'appropriation d'une langue seconde », *Bulletin de l'AQEFLS*, vol. 14, n° 2-3, juin, p. 11 à 26.

PERDUE, C. 1995. *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes*, Paris : Éditions CNRS, 186 p.

POULIN-MIGNAULT, H. 1991. « L'aptitude linguistique, mythe ou réalité?», *Bulletin de l'AQEFLS*, vol. 12, n° 2, juin, p. 44 à 64.

POUPART, J.-P., L.-H. GROULX, J.-P. DESLAURIERS, A. LAPERRIÈRE et R. MAYER. 1997. *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 405 p.

PRITCHARD, A. 2009. *Ways of Learning – Learning Theories and Learning Styles in the Classroom,* 2e édition, New York : A David Fulton Book, 124 p.

RÉZEAU, J. 2001. « Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université », Thèse de doctorat, Bordeaux : Université Bordeaux, 617 p.

SIEGEL, J. 2003. « Social Context », In *The Handbook of Second Language Acquisition*, sous la dir. de C. J. Doughty et M. H. Long, p. 178 à 223. Blackwell Publishing.

SKEHAN, P. 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*, London : Edward Arnorld, 168 p.

STERN, H. H. 1975. « What Can We Learn from the Good Language Learner? », *Canadian Modern Language Review,* vol. 31, n° 4, p. 304 à 318.

TARDIF, J. 1997. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Logiques Écoles, 474 p.

TREMBLAY, S. 1998. « Le recours à la langue première dans l'apprentissage d'une langue seconde. Étude menée auprès d'adultes, locuteurs natifs de l'anglais, apprenant le français, langue seconde, dans un milieu universitaire », Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, Montréal : Université du Québec à Montréal, 400 p.

VAN DER MAREN, J.-M. 1996. « La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse? », *Cahiers de recherche HEC*, École des Hautes Études Commerciales, Montréal, 9 p.

VIENNEAU, R. 2005. *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 340 p.

VYGOTSKI, L. 1985. *Pensée et langage*, Paris : Éditions Messidor, 419 p.

WANG, P. 1993. « L'apprentissage du français chez les immigrants d'origine chinoise : les difficultés d'apprentissage d'ordre culturel », *Québec français*, n° 90, p. 48 à 50.

WONG, M. S-L. 2005. « Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy », *RELC*, Sage Publication, vol. 36, n° 3, p. 245-269.

WONG, M. S.-L. 2011. *Language Learning Strategy Use : A Study of Pre-Service Teachers in Malaysia*, Malaysia : Teacher Education Institute, Batu Lintang Campus, 20 p.

YANG, D. et GAI, F.-P. 2010. « Chinese Learner's Communication Strategies Research : a Case Study at Shandong Jiatong University », *Cross-cultural Communication*, vol. 6, n° 1, p. 56-81.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES