

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL
FACULTÉ DES LETTRES

ÉTUDE COMPARATIVE DE DIFFÉRENTS MODES
D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

Aspects de l'intégration des pédagogies des langues
maternelle et seconde pour un public adulte

THÈSE

présentée à la Faculté des lettres
de l'Université de Neuchâtel
pour obtenir le grade de docteur ès lettres

par

DIANE HUOT



Peter Lang
Berne · Francfort-s. Main · New York · Paris
1988

La faculté des lettres de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de M. Bernard Py, professeur à ladite Université, M. Eddy Roulet, professeur à l'Université de Genève, et Mme Anne-Claude Berthoud, professeur à l'Université de Lausanne, autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Diane Huot, en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 19 novembre 1987.

Le doyen: *Frédéric Chiffelle*

©Editions Peter Lang SA, Berne 1988
Successeur des Editions
Herbert Lang & Cie SA, Berne

Tous droits réservés.

Réimpression ou reproduction interdite par n'importe quel procédé,
notamment par microfilm, xérographie, microfiche, microcarte, offset, etc.

Impression: Weiher-Druck GmbH, Darmstadt (RFA)

**ÉTUDE COMPARATIVE DE DIFFÉRENTS MODES
D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE**

A mes parents

REMERCIEMENTS

La liste des personnes qui nous ont aidée et encouragée à réaliser cette étude est longue et nous aimerions les nommer sans pour autant engager leur responsabilité.

Nous sommes reconnaissante aux Professeurs Bernard Py, Université de Neuchâtel, et Eddy Roulet, Université de Genève, qui ont guidé notre réflexion et au Professeur Georges Lüdi, Université de Bâle, pour sa contribution initiale. Ils ont été nos directeurs de thèse et nos interlocuteurs privilégiés tout au long de ce travail.

Nous devons beaucoup au Professeur William Francis Mackey, Université Laval, qui, en plus de nous avoir initiée à la didactique des langues, nous a incitée et aidée à entreprendre un tel projet.

Nous remercions chaleureusement Monsieur Wallace E. Lambert, Université McGill, et Mesdames Alison D'Anglejean, Université de Montréal et Patsy Lightbown, Université Concordia, de leurs précieux conseils et de leur disponibilité remarquable.

Nous remercions les mathématiciens de l'Université Laval qui ont réalisé nos analyses statistiques: Messieurs Vidya Bhushan, Département de mesure et évaluation, François Dupuis, Département de mesure et évaluation, Louis-Paul Rivest, Département des mathématiques.

Nos sincères remerciements aux mathématiciens Andrée Mizrahi et Arié Mizrahi du CREDES, Paris, ex-directeurs de recherche à la Division, d'Economie médicale du CREDOC, Paris.

Merci à tous ceux qui à un moment ou l'autre de notre étude nous ont accordé un peu de temps pour la discussion: Mesdames Anne-Claude Berthoud, Université de Lausanne, Anne-Nelly Perret-Clermont, Université de Neuchâtel, Maria Luisa Schubauer-Léoni, Université de Genève, et Messieurs Michael Canale, Ontario Institute for Studies in Education et Guy Dumas, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. Merci à Monsieur Jean Darbelnet, Université Laval de ses avis sur des questions de langue et à Madame Josiane Hamers de l'Université Laval pour sa contribution initiale.

Nous remercions la Direction des cours d'été de français de l'Université Laval et particulièrement Messieurs Jean-Guy LeBel, ex-directeur du CELAV, et Marcel Tremblay, responsable du programme spécial de français pour non-francophones, qui nous ont facilité la tâche pour la réalisation de notre expérience. Merci également aux conseillers pédagogiques d'alors Mesdames Denise Roney et Claire Trépanier, au responsable de l'équipe d'informaticiens du Centre de Traitement de l'information de l'Université Laval, Monsieur Claude Drotet, et aux professeurs et étudiants impliqués dans le déroulement de notre expérience, Mesdames Francine Benny, Anne-Françoise Brais, Lina Fiset, Hélène Rajotte, Sylvie Tremblay, Anne Trudel, Messieurs Raymond Arès, Donald Breen et Richard Dion. Merci à l'ex-Doyen de la Faculté des Lettres de l'Université Laval, le professeur Lorne Laforge.

Il faut signaler l'admirable patience de Madame Aline Dumont pour la dactylographie de ce travail aidée par Mesdames Danielle Dubé et Anne Fragasso-Bouchard.

Je suis reconnaissante enfin à mes amis suisses, Bernard, Christine, Nathalie et Jérôme Kübler qui m'ont beaucoup aidée lors de mes séjours dans leur beau pays. Je dois beaucoup à ma fille aînée Cendrine et à son père Jim dont la patience, la tolérance et l'humour ont allégé le poids de ma tâche.

SOMMAIRE DE LA TABLE DES MATIÈRES

PAGE

TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES ANNEXES	xvi
LISTE DES FIGURES (1 ^{re} et 2 ^e partie)	xvii
LISTE DES FIGURES (3 ^e partie)	xviii
LISTE DES TABLEAUX (1 ^{re} et 2 ^e parties)	xix
LISTE DES TABLEAUX (3 ^e partie)	xx
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	297

TABLE DES MATIÈRES

SYMBOLES ET CONVENTIONS	xx
INTRODUCTION	1

PREMIÈRE PARTIE: PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

1. Situation de la recherche	5
1.1. Les éléments "externes"	7
1.2. Le "quoi" enseigner	7
1.3. Le "comment" enseigner	8
1.3.1. L'approche naturelle	9
1.3.2. Le <i>Community Language Learning</i>	10
1.3.3. Le <i>Silent Way</i>	10
1.3.4. La suggestopédie	11
1.3.5. Le <i>Total Physical Response</i>	11
1.3.6. L'autonomie	11
1.3.7. L'immersion	12
1.3.8. L'activité métalinguistique	13
1.3.9. Notre étude	14
2. Limitations	15
2.1. Moments de la leçon	16
2.2. Stratégies étudiées	16
2.3. "Inconvénient expérimental"	17
3. Moyen, méthode ou technique?	17

4. Techniques étudiées	17
4.1. Techniques L1-L2	19
4.1.1. Hypothèse et objectif	19
4.1.2. Observations à propos de la technique L1-L2	20
4.1.3. Expérience antérieure de l'apprenant à l'égard de cette technique	21
4.2. Technique L2	21
4.2.1. Hypothèse et objectif	22
4.2.2. Observations à propos de la technique L2.	22
4.2.3. Expérience antérieure de l'apprenant à l'égard de cette technique.	23
4.3. Technique contextualisation.	23
4.3.1. Hypothèse et objectif	23
4.3.2. Observations à propos de la technique de contex- tualisation	24
4.3.3. Expérience antérieure de l'apprenant à l'égard de cette technique.	25
4.4. Technique traduction	25
4.4.1. Hypothèse et objectif	26
4.4.2. Observations à propos de la technique traduction.	26
4.4.3. Expérience antérieure de l'apprenant à l'égard de cette technique.	27
4.5. En résumé	27
4.5.1. Objet de notre conversation	27
4.5.2. Le recours à l'exemple.	30
4.5.3. Une "certaine conception"	31
5. Remarques préalables à la présentation de l'expérience.	31
5.1. Expériences antérieures.	31
5.2. Difficultés d'observation liées aux variables à con- trôler dans une expérience d'enseignement/apprentis- sage de L2	32
5.2.1. Le milieu	33
5.2.2. Le professeur	33
5.2.3. Le groupe	33
5.2.4. L'élève	34
5.2.5. La leçon.	34
5.3. Difficultés d'observation liées aux "contraintes d'ordre institutionnel".	34
5.4. Exigences minimales de durée et de nombre de sujets pour la validité d'une expérience.	35
5.5. Notre cas particulier.	35
6. Cadre du déroulement de notre expérience.	36

DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1. Hypothèse de recherche	39
2. Variables à contrôler.	40
2.1. Le milieu.	40
2.1.1. Niveau de connaissances linguistiques des sujets.	41
2.1.2. Durée de l'expérience	42
2.1.3. Vérification des connaissances linguistiques des sujets avant chaque leçon	43
2.1.4. Contenu des leçons.	43
2.2. Le professeur.	43
2.2.1. Le professeur de l'expérience	43
2.2.2. Le "titulaire" de classe.	45
2.3. Le groupe.	45
2.4. L'élève.	46
2.5. La leçon	46
2.6. En résumé.	46
3. L'échantillonnage	47
3.1. Nature	47
3.2. Procédé de classement en usage	49
3.3. Limite du nombre de sujets	52
3.4. Mode d'assignation des sujets à un groupe donné.	54
3.5. En résumé.	55
4. Les individus impliqués dans cette expérience	56
4.1. Présentation des sujets.	56
4.1.1. Renseignements généraux	57
4.1.1.1. Sexe des sujets.	58
4.1.1.2. Âge des sujets	59
4.1.1.3. Origine des sujets	60
4.1.1.4. Occupation	61
4.1.1.5. Boursier/non-boursier.	62
4.1.1.6. Contact avec le français avant l'arrivée à Québec	63
4.1.1.7. Contact avec le français depuis l'arrivée à Québec	65
4.1.1.8. Résultat au <i>Test Laval</i>	67
4.1.1.9. En résumé	68

4.1.2. Renseignements particuliers à l'expérience	69
4.1.2.1. Motivation face au français L2	69
4.1.2.2. Test de mémoire	70
4.1.2.3. À propos du déroulement de l'expérience	76
4.1.2.4. Évaluation des participants à l'expérience par le "titulaire" de chaque groupe	77
4.1.2.5. En résumé	80
4.1.3. Passé pédagogique des sujets	81
4.1.3.1. Scolarité des sujets, diplômes et domaine de spécialité	82
4.1.3.2. Études antérieures de grammaire et de lin- guistique	83
4.1.3.3. Études antérieures de français L2	84
4.1.3.4. En résumé	87
4.1.4. Attentes des participants face aux techniques d'enseignement/apprentissage du français L2	87
4.1.5. En résumé	89
4.2. Présentation des autres individus impliqués dans l'expérience	89
4.2.1. Le professeur de l'expérience	89
4.2.2. Les "titulaires" de classe	90
4.2.3. L'examineur	90
4.2.4. En résumé	93
5. Contenu des leçons	93
5.1. Critères de choix du contenu des leçons	94
5.1.1. La stabilité	95
5.1.2. La rareté	95
5.1.3. La variété	96
5.1.4. La difficulté	96
5.2. Présentation du contenu des leçons	96
5.2.1. Observations sur le contenu des leçons	97
5.2.2. Contenu des leçons et critères de sélection	99
5.3. Observations sur le nombre de leçons et leur durée	102
5.3.1. Nombre de leçons	104
5.3.2. Durée des leçons	104
5.4. En résumé	106
6. Organisation de l'expérience	106
6.1. Séquence des séances d'observation	107
6.1.1. L'approche "uniforme"	109
6.1.2. L'approche "rotative"	110
6.1.3. L'approche retenue lors de l'expérience	111

6.2. Méthode d'observation.	113
6.2.1. Observation "quantitative"	114
6.2.2. Observation "qualitative"	114
6.3. Méthode d'analyse des résultats	114
6.3.1. Analyse des résultats quantitatifs	115
6.3.1.1 Première approche d'analyse des résultats: analyse de la variance à une "dimension" (ou à un facteur).	115
6.3.1.1.1. Corrélations entre certaines variables	116
6.3.1.1.2. Moyennes et écarts types.	117
6.3.1.1.3. Analyse de la variance et de la covariance pour l'ensemble des leçons.	118
6.3.1.1.4. Analyse de la variance leçon par leçon	118
6.3.1.2. Deuxième approche d'analyse des résultats: plan d'expérience hiérarchique ou "emboîté"	121
6.3.1.3. Troisième approche d'analyse des résultats: carré latin	123
6.3.2 Justification du choix de deux plans d'expérience .	124
6.3.3. Analyse des résultats qualitatifs	125
6.4 En résumé.	128
7. Appareillage	128
7.1. Leçons sur bandes magnétoscopiques	128
7.1.1. Cadre de la grammaire traditionnelle	130
7.1.2. Cadre de la grammaire structurale	131
7.1.3. Cadre de la grammaire générative transforma- tionnelle	132
7.1.4. Cadre de la pragmatique et de la linguis- tique de l'énonciation	133
7.1.5. Cadre de la psychomécanique du langage	134
7.1.6. Notre étude	134
7.2. Tests	135
7.2.1. Précautions dans l'élaboration des "tests"	137
7.2.2. Degré de parenté entre les "tests" et les techniques	138
7.3. "Journal de bord" des apprenants	140
7.4. En résumé	140

8. Déroulement de l'expérience	141
8.1. Présentation de l'expérience aux adultes	141
8.2. Remarques sur les conditions de l'expérience	143
8.3. En résumé	144
9. Sources possibles d'erreurs	144

TROISIÈME PARTIE: PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

1. Données quantitatives	147
1. Préliminaires	147
2. Vérification de l'hypothèse	148
2.1. Première approche d'analyse des résultats: analyse de la variance à une "dimension" (ou à un facteur)	148
2.1.1. Calcul de corrélations.	149
2.1.2. Moyennes et écart types	153
2.1.3. Analyse de la variance à une "dimension" (ou à un facteur) pour les groupes 1 à 8.	157
2.1.4. Analyse de la variance à une "dimension" (ou à un facteur) pour les groupes réunis	169
2.1.5. Observations complémentaires.	176
2.1.5.1. Niveau de connaissance du français des sujets	176
2.1.5.2. Ordre grammatical ou lexical des éléments enseignés	177
2.1.5.3. Recours à l'exemple	179
2.1.6. En résumé	179
2.2. Deuxième approche d'analyse des résultats: plan d'expérience hiérarchique ou "emboîté".	183
2.2.1. Observations préliminaires.	183
2.2.2. Groupe (technique).	185
2.2.3. Technique	185
2.2.4. Composantes de la variabilité	186
2.2.5. En résumé	187
3. Synthèse des résultats quantitatifs	188
II Données qualitatives	190
1. Organisation des données qualitatives	190

2. Analyse des données qualitatives	190
2.1. Opinions et résultats	191
2.2. Technique utilisée et nature des commentaires	192
2.3. Technique utilisée et résultats aux "tests"	192
2.4. Technique et niveau d'apprentissage	199
2.5. Technique/succès-échec et nature de l'élément enseigné (grammaire/vocabulaire).	199
2.6. Technique et recours à l'exemple.	200
2.7. Observations complémentaires.	201
2.7.1. L2 et traduction	202
2.7.2. Contextualisation/traduction et L1-L2.	202
2.7.3. L1-L2 et traduction.	203
2.7.4. Remarques conclusives.	203
2.8. En résumé	204
 III. Mise en parallèle des données quantitatives et qualitatives	 204
1. Observations et conclusions conjointes	204
2. Vérification de l'hypothèse.	206
 IV. Remarques sur l'expérience	 208
1. Résultats obtenus	208
2. Validité de l'expérience	208

QUATRIÈME PARTIE : DISCUSSION

0. Préliminaires.	211
1. Observations relatives à la réalisation de cette expérience	211
1. Confrontation des contraintes expérimentales et des conséquences de celles-ci	212
1.1. Réserves à l'égard de ces contraintes	213
1.2. Facteurs explicatifs de ces réserves.	214
1.2.1. Objectifs annoncés et attentes du milieu	214
1.2.2. Faiblesses des démarches expérimentales.	215
1.3. Considérations sur ces contraintes expérimentales	216
1.3.1. "Clarté des concepts".	217
1.3.2. Considérations sur le moment de la leçon qui fait l'objet de l'observation.	220
1.3.3. Durée des interventions faites auprès des apprenants	222
1.3.4. Rôle des professeurs et de l'examineur impliqués dans l'expérience	224
1.3.5. Rôle des variables milieu, groupe, élève et contenu des leçons	226
1.3.6. Question de l'échantillonnage.	229
1.4. Remarques conclusives	230
2. Confrontation des résultats obtenus et des conséquences de ceux-ci	234
2.1. Remarques préliminaires	235
2.2. Fluctuations dans les résultats	236
2.2.1. Variables à contrôler.	237
2.2.1.1. Milieu.	237
2.2.1.2. Professeur.	238
2.2.1.3. Groupe.	238
2.2.1.4. Élève	239
2.2.1.5. Leçon	240
2.2.2. Echantillonnage.	241
2.2.3. Individus impliqués dans l'expérience.	241
2.2.4. Organisation de l'expérience	242

2.2.5. Appareillage	243
2.2.6. Déroulement de l'expérience.	245
2.2.7. Remarques complémentaires.	246
2.3. Considérations à partir des résultats	248
2.3.1. Technique pédagogique.	248
2.3.1.1. Mode de réception d'une technique par l'apprenant	250
2.3.1.1.1. Enseignement totalement assumé par l'enseignant	251
2.3.1.1.2. Enseignement partiellement assumé par l'enseignant	252
2.3.1.2. Remarques complémentaires.	254
2.3.2. Apprenant.	256
2.3.2.1. Facteurs personnels	257
2.3.2.1.1. Stratégie d'apprentissage.	258
2.3.2.1.2. Style cognitif	259
2.3.2.1.3. Motivation et attitude.	262
2.3.2.1.4. Mémoire	262
2.3.2.1.5. Âge	263
2.3.2.1.6. Passé pédagogique et "préjugés".	265
2.3.2.1.7. Personnalité.	267
2.3.2.2. Facteurs reliés à certaines conditions de l'expérience	268
2.3.2.2.1. Boursier/non-boursier	269
2.3.2.2.2. Occupation.	269
2.3.2.2.3. Logement.	269
2.4. Résumé.	270
II. Observations relatives à l'intégration des pédagogies	270
1. Apport de nos résultats d'expérience à notre interprétation de la thèse de Roulet (1980).	271
1.1. Aspects de la thèse de Roulet (1980) et de notre conception de celle-ci	272
1.2. Résultats complémentaires relatifs à notre propre inter- prétation de la thèse de l'intégration des pédagogies	275
1.2.1. Niveau de connaissance de français des sujets et procédés inductif et déductif	275
1.2.2. Ordre grammatical et lexical des éléments enseignés.	277

1.2.3. Part de l'exemple dans les explications	278
1.2.4. Opinions des apprenants à l'égard de la technique pédagogique L1-L2 en regard de leurs résultats.	280
1.2.5. Techniques à réflexion métalinguistique	281
1.2.6. Recours à L1 dans l'enseignement/apprentissage de L2	282
1.3. Observations sur notre hypothèse de recherche et sur la répétition éventuelle de notre expérience	283
1.3.1. Hypothèse de recherche.	283
1.3.2. Répétition éventuelle de notre expérience	285
1.3.2.1. Nombre de sujets et nombre de groupes observés	286
1.3.2.2. Cadre grammatical de référence	287
1.4. Remarques conclusives.	287
2. Implications de nos résultats pour la thèse de Roulet (1980) et pour le courant <i>activité métalinguistique</i>	288
2.1. Implications pour la thèse de Roulet (1980).	289
2.2. Implications pour le courant <i>Activité métalín-</i> <i>guistique</i>	290
CONCLUSION	293
ÉPILOGUE.	295
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	297
ANNEXES	323

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE	TITRE	PAGE
1	Transcription des leçons données à l'aide de chaque technique	323
2	"Prétests" et "Post-tests" des leçons	377
3	Renseignements généraux	411
4	Renseignements particuliers à l'expérience	
	a) Préjugés à propos de l'enseignement/apprentissage de L2	421
	b) Motivation	422
	c) Mémoire.	431
	d) À propos du déroulement de l'expérience.	433
	e) Évaluation subjective par le "titulaire" de chaque groupe	435
5	Observation sur le recours aux statistiques dans cette étude	440
6	Contenu du "journal de bord" d'un apprenant	453
7	Calcul de corrélations	454
8	Données détaillées des divers tableaux statistiques . .	465
9	Résultats des différents questionnaires	473
	a) Renseignements généraux - Tableau 9.	474
	b) Renseignements particuliers à l'expérience - Tableaux 11.	483
	c) Déroulement de l'expérience - Tableau 13	491
	d) Passé pédagogique - Tableau 15.1	495
10.	Contraintes expérimentales - Tableau 21	503

LISTE DES FIGURES

FIGURE	TITRE	PAGE
	(Liste des figures (première et deuxième parties))	
1	Distribution des sujets selon le sexe	58
2	Âge moyen des sujets selon les groupes	59
3	Distribution des sujets selon l'origine	61
4	Proportion d'étudiants par groupe.	62
5	Proportion d'étudiants boursiers par groupe.	63
6	Contact avec le français avant l'arrivée à Québec.	64
7	Vie à Québec	66
8.1	Résultat moyen au <i>Test Laval</i> pour chaque groupe.	68
8.2	Vue d'ensemble des réponses au questionnaire <i>Motivation</i>	72
9	Test de mémoire/ensemble des résultats	74
10	Test de mémoire/regroupement des résultats	75
11	Diplômes des sujets.	82
12	Études antérieures de français L2.	85
13	Nature des cours de français L2 antérieurement suivis par les sujets	86
	(Liste des figures (troisième partie))	
A	Corrélation.	150
B	Écart type près de la moyenne.	153
C	Rang occupé par chaque technique selon les moyennes (groupes 1 à 8).	165
D	Supériorité significative de L1-L2 sur d'autres techniques d'après la valeur t (groupes 1 à 8).	166
E	Rang occupé par chaque technique selon les moyennes (groupes réunis).	174
F	Supériorité significative de L1-L2 sur d'autres techniques d'après la valeur t (groupes réunis)	174
G	Commentaires favorables/succès-échec.	198
H	Commentaires défavorables/succès-échec.	198

LISTE DES TABLEAUX

TABEAU	TITRE	PAGE
	<i>(Liste des Tableaux (première et deuxième parties))</i>	
1	Stratégies. Le double niveau des stratégies: celui de l'enseignant et celui de l'enseigné	28
2	Démarche d'observation à chaque leçon	30
3	Cours d'été de français L2/Université Laval 1983.	38
4	Inscriptions aux programmes de français L2 dans les universités du Québec, 1980-1985	48
5	Structure générale des Cours d'été.	50
6	Méthode de classement par niveau.	51
7	Notes démarcatives du test de classement 1979-1985.	53
8	Assignment d'un groupe à chaque étudiant	54
9	Renseignements généraux.	473
10	Appartenance des sujets par groupe d'âge.	60
11	Renseignements particuliers à l'expérience.	483
12	Rangs des groupes selon les résultats au <i>Test de mémoire</i>	76
13	Déroulement de l'expérience	491
14	Évaluation subjective du "titulaire".	78
15.1	Passé pédagogique	495
15.2	Attentes des sujets face aux techniques d'enseignement/ apprentissage du français L2 dans la classe	88
16	"Titulaire" de classe	91
17	Contenu des leçons	100
18	Fréquences des éléments contenus dans les leçons d'après Gougenheim <i>et al.</i> (1964) et Vikis Freibergs (1974). . .	103
19	Plan schématique des approches.	108
20	Extrait de la grille d'analyse qualitative.	126
21	Contraintes expérimentales	503
	<i>(Liste des tableaux (troisième partie))</i>	
A	Moyennes et écarts types (groupes 1 à 8).	155

LISTE DES TABLEAUX (suite)

TABEAU	TITRE	PAGE
	<i>(Liste des tableaux (troisième partie) (suite)</i>	
B	Moyennes et écart types (groupes réunis).	158
C	Analyse de la variance pour le "post-test 1" (groupes 1 à 8)	159
D ₁	(1 ^{ère} partie) Valeur t de Student (groupes 1 à 4)	161
D ₂	(2 ^e partie) Valeur t de Student (groupes 5 à 8)	162
E	Rang des techniques selon la moyenne (groupes 1 à 8).	164
F	Valeur t de Student entre les moyennes des groupes 1 à 8 pour le "post-test 1".	167
G	Analyse de la variance pour le "Post-test 1" (groupes réunis)	170
H	Test t de Student (groupes réunis).	171
I	Rangs des techniques selon la moyenne (groupes réunis).	173
J	Valeur t de Student entre les moyennes des groupes réunis pour le "post-test 1"	175
K	Rang des techniques et ordre grammatical ou lexical des éléments enseignés.	178
L	Analyse de la variance pour le "post-test 2" (groupes 1 à 8)	180
LL	Analyse de la variance au "post-test 2" (groupes réunis).	182
M	Plan d'expérience hiérarchique ou "emboîté"	184
N	Plan d'expérience hiérarchique (calculé sur les résultats au "post-test 1")	472
O	Composante de la variance associée en %.	187
P	Succès/échec aux "tests" et commentaires pour l'ensemble des groupes (abstentions exclues)	191
Q	Commentaires et succès/échec selon les techniques (abstentions exclues) Débutants (groupes 1 à 4) et faux débutants (groupes 5 à 8)	193
R	Opinion/succès-échec/technique/grammaire et vocabulaire	196
S	Exemples et technique	201

SYMBOLES

L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde ou étrangère
Techniques L1-L2	Technique avec explications à propos de L1 préalables à celles à propos de L2
L2	Technique avec explications à propos de L2
Cont.	Technique avec recours à la contextualisation
Trad.	Technique avec recours à la traduction

De plus le terme *collatérale* sera utilisé au cours de cette étude pour désigner les techniques L2, cont. et trad. par rapport à L1-L2.

CONVENTIONS

Les italiques ont été utilisés pour

- les éléments de la langue
- les mots ou énoncés écrits en anglais
- les citations des paroles de quelqu'un
- les titres dans la bibliographie

Les guillemets (" ") indiquent qu'un élément est utilisé avec un sens spécial.

Vérité au deçà des Pyrénées,
erreur au delà.

Pascal

INTRODUCTION

L'idée de cette étude est née de l'enthousiasme et de l'intérêt portés à l'enseignement/apprentissage des langues et sa réalisation a été rendue possible grâce à un ensemble de circonstances favorables. Elle s'est formée dans la conjonction de plusieurs particularités dont trois sont dominantes: la première, celle d'une longue expérience de la pratique de l'enseignement du français L2 aux adultes en milieu universitaire québécois - carrefour des courants de pressions américains et européens - la seconde, celle de l'avènement de la question des relations entre pédagogies de L1 et de L2, et la troisième, celle de la nécessité et de la possibilité de vérifications expérimentales d'hypothèses formulées par des théoriciens de l'enseignement/ apprentissage des langues.

1. A titre de praticienne de l'enseignement du français L2, nous avons à maintes reprises participé à des rencontres, réunions ou congrès divers, et animé des stages, à la recherche (explicitement ou parfois présupposé) du meilleur moyen - lequel se situait alors à nos yeux du côté du "comment" enseigner - pour amener nos étudiants à apprendre la langue que nous leur enseignions. Bien naïvement et maladroitement d'abord, et peut-être aussi en raison de progrès rapides - presque magiques - des apprenants de nos premières classes qui passaient rapidement du stade zéro à celui où ils se débrouillaient relativement bien en français, nous faisions partie de ceux qui attribuaient en grande partie ces progrès au choix de la méthode utilisée. Cette explication nous apparaissait d'autant plus plausible que nous avions été conditionnée lors d'un stage intensif, alors que nous ne possédions aucune expérience ni connaissance de l'enseignement des langues, à accorder une place prépondérante à la méthode. Nous demeurions ainsi persuadée que nos efforts devaient se situer du côté de son choix et de sa mise en oeuvre dans la préparation de matériaux pédagogiques (Huot-Tremblay et al., 1975, 1977, 1978, Huot-Tremblay, 1980). Nous envisagions même comme possible la mise au point (un peu plus tard, après avoir acquis une longue expérience de l'enseignement) d'une méthode encore plus performante et efficace que celle avec laquelle nous avions fait nos premières armes.

2. Or, la question des relations entre les pédagogies de L1 et de L2 constituait une voie à explorer dans cette recherche d'une plus grande performance, sans compter qu'une forme quelconque de recours aux deux langues officielles en pédagogie des langues pouvait constituer dans un contexte canadien ou québécois une idée à prime abord attrayante.

On se souviendra que cette question des relations entre les pédagogies de L1 et de L2, momentanément écartée de la didactique des langues par l'audio-visuel et l'audio-oral, où les savoirs verbaux étaient estimés comme des *acquis plus gênants qu'utiles* (Galisson 1980, 67), avait été relancée par Roulet (1972a, 1979) et Adamczewski (1973). Ces derniers reconnaissaient à la L1 le rôle important qu'elle jouait dans l'appropriation de la L2 puisque c'était à travers la première qu'il était possible d'accéder à la seconde. Permettre à l'enfant dès l'école primaire d'accéder à une réflexion sur le langage et sur le fonctionnement de la L1 constituait, selon cette perspective, un bon moyen de *jeter les bases d'une acquisition rationnelle, en pleine lumière, d'autres langues* (Adamczewski, 1973, 6). Quelques années plus tard, le modèle proposé par Roulet (1980, 10) était fondé sur l'hypothèse qu'un élève *apprendra d'autant plus un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en oeuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes*. Ce modèle nous est apparu intéressant et particulièrement pertinent à un moment où le courant pédagogique, issu de la linguistique structurale et de la psychologie behavioriste, venait de connaître un essor remarquable en rejetant de manière absolue le recours à L1, tandis que, pendant ce temps, bon nombre d'apprenants, avions-nous observé dans les classes de langue, recouraient à leur L1 à l'insu de leur professeur.

Conçu initialement à l'intention des élèves d'âge scolaire, depuis le début du primaire jusqu'à la fin du secondaire, ce modèle pouvait-il s'appliquer aux adultes qui apprennent le français L2 en milieu universitaire? C'est pour répondre à cette question, en nous inspirant de cette thèse développée par Roulet (1980), que nous nous sommes d'abord proposée de

vérifier dans quelle mesure une réflexion sur L1 pouvait favoriser l'apprentissage de L2 chez l'adulte. Mais cette question ainsi formulée, et quoiqu'aussi intéressante que provocatrice, nous est vite apparue difficile à soumettre à une investigation systématique. Les considérations que nous en aurions tirées n'auraient guère fait progresser le débat puisqu'elles seraient simplement venues s'ajouter à celles qui avaient été préalablement formulées. Elles seraient demeurées tout au plus de l'ordre de l'hypothétique et de l'a priori théorique encore non vérifiés expérimentalement.

3. Par ailleurs, nous avons constaté, au cours des années, que l'on parlait plus volontiers de méthode ou de technique que de vérification expérimentale en classe. Il semblait en effet régner une disproportion entre les écrits de nature "théorique", prescrivant à partir de présupposés pas toujours vérifiés la ligne de conduite à adopter en classe, et les écrits de nature "expérimentale" faisant état de vérifications effectuées sur le terrain. Et le cas particulier de la question de l'intégration des pédagogies ne s'écartait pas de la tendance générale. Roulet (1983, 108) le faisait du reste remarquer en affirmant qu'il importe, si l'on veut progresser, d'abandonner les débats théoriques pour développer les recherches empiriques sur le terrain, au niveau des problèmes des apprenants.

C'est pourquoi nous avons finalement été amenée à ne pas étudier uniquement l'apport de la prise de conscience de certains aspects du système de L1 dans l'apprentissage de L2 chez l'adulte, mais à comparer cette approche avec d'autres, et de manière expérimentale. Nous avons donc tenté de vérifier expérimentalement si une réflexion sur L1 préalable à une réflexion sur L2 favorisait la compréhension des éléments enseignés plus que ne le faisaient d'autres manières de procéder bien connues comme la réflexion limitée à la L2, la contextualisation ou la traduction.

PREMIÈRE PARTIE: PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

1. Situation de la recherche

Notre étude occupe une position particulière dans les recherches actuelles en didactique des langues et, de ce fait, il convient de la situer sommairement par rapport à celles-ci.

A un premier point de vue, elle s'insère, par son caractère empirique et la démarche qui lui est propre, entre deux pôles dans la conception de la recherche, soit celui de la "théorie" dans son premier sens (Stern 1983, 26) - ensemble de réflexions cohérentes - et celui de l'approche expérimentale" (Ladouceur & Bégin 1980, 18) laquelle, s'appuie sur un contrôle rigoureux des variables et sur les apports de tests statistiques dans l'interprétation de ses données. En effet, si nous avions, à certains moments, fait partie du nombre de praticiens de l'enseignement des langues, sceptiques à l'égard de ces deux types de recherche, et si, à l'instar de Rich-terich (1975, 10), nous dénoncions *l'illusion scientifique* ou met- tions en doute la fiabilité de certains instruments de mesure, nous de- meurions néanmoins convaincue de la nécessité d'effectuer une forme quel- conque de recherche pédagogique sur le terrain. Mais comment réaliser celle-ci, si des groupes d'apprenants pouvaient difficilement dans la pra- tique être rendus ou maintenus équivalents? Car les facteurs qui inter- viennent dans la situation d'enseignement/ apprentissage sont si nombreux et variés qu'il demeure difficile, pour en faire l'étude, de les garder constants et de les manipuler individuellement. Nous pensons ici à une multitude de facteurs liés à l'apprenant, à l'enseignant, à la situation pédagogique, au milieu ou à la situation expérimentale elle-même. (voir Campbell & Stanley 1963, Ladouceur & Bégin 1980).

C'est pourquoi, afin de surmonter ces difficultés, nous avons utilisé une double méthode d'observation. Nous avons, d'une part, tenu compte des résultats numériques que les apprenants avaient obtenus aux différents tests et, d'autre part, nous avons "fait parler les apprenants". Nous avons

ainsi eu recours, dans l'observation et l'analyse des faits à une méthode chiffrée - dite quantitative - (avec recours aux statistiques) à laquelle nous avons adjoint une méthode dite qualitative qui s'appuie sur les observations et les commentaires des apprenants. Les résultats obtenus à l'aide d'une méthode corroborent ou infirment, selon les cas, les résultats obtenus à l'aide de l'autre méthode. Ainsi par cette mise en parallèle de ces aspects quantitatifs et qualitatifs, notre approche se situe-t-elle entre deux pôles dans la conception de la recherche. Elle n'est pas de l'ordre du "théorique" pas plus qu'elle ne suit un modèle courant d'"approche expérimentale" qui s'appuie entièrement sur les résultats d'analyse statistiques.

À un deuxième point de vue, notre étude s'inscrit au carrefour de plusieurs courants ou écoles de pensée de la didactique des langues pour lesquels il y a lieu d'apporter quelques précisions préalables.

L'examen d'écrits portant sur l'enseignement/ apprentissage des langues nous laisse voir un domaine vaste et complexe difficilement parcouru d'un seul regard et dont on ne peut apercevoir en même temps toutes les facettes. On y trouve une multitude de démonstrations, aussi variées que convaincantes, portant sur l'un ou plusieurs aspects, on y rencontre également un grand nombre de définitions sur ce que signifie apprendre une langue, au point qu'il peut sembler difficile de s'y retrouver. On peut croire tantôt que l'atteinte de l'objectif - l'apprentissage de la L2 - repose essentiellement sur des éléments, dirions-nous, "internes", comme le "quoi" et le "comment enseigner", tandis qu'à d'autres moments il semble important de privilégier des éléments d'un autre ordre, des éléments "externes", comme des questions d'attitude, de motivation, d'âge ou de besoin langagier. A chacun de ces points de vue correspondent des courants ou des tendances que, pour situer notre travail, nous regroupons ici sommairement dans un classement propre à cette étude (et dont les choix pourront sembler arbitraires à certains), selon trois critères: les éléments "externes" (1.1.), le "quoi" enseigner (1.2.) et le "comment" enseigner (1.3.).

1.1. Les éléments "externes"

Un nombre considérable de travaux, recherches ou études portant sur des éléments autres que le "quoi" et le "comment" enseigner contribuent à cette quête de savoir. Engagés sur des voies diverses, ils poursuivent cet objectif commun d'une meilleure connaissance du processus de l'apprentissage de L2. Un grand nombre de facteurs sont susceptibles d'intervenir dans ce processus et peuvent déterminer le degré d'apprentissage. On pense notamment - sans en faire une présentation exhaustive ni donner une liste complète de références - aux facteurs liés aux caractéristiques individuelles de l'apprenant. Il s'agit de variables affectives (Brown 1973), (Schumann 1975), de questions d'âge (Lenneberg 1967, Krashen 1973), d'attitude et de motivation (Gardner et Lambert 1972), de personnalité (Brown 1973, Naiman *et al.* 1978), de style cognitif (Lefever et Ehri 1976, Stieblisch 1983), etc.

Des variables d'ordre pédagogique sont également susceptibles de jouer un rôle dans l'apprentissage. Il s'agit ici de la question de l'interaction, avec des études qui se proposent d'évaluer son rôle dans l'apprentissage de L2 (Coste, 1984), ou de questions telles la mesure et l'évaluation de l'apprentissage. D'autre part, il faut mentionner aussi les domaines de l'analyse contrastive et de l'analyse des erreurs (Arcaini, Py Favretti 1979; Py 1980a, 1980b, 1984; Corder 1967-1980; Perdue 1980) et celui de l'interlangue (Frauenfelder, *et al.* 1980; Adjemian 1976; Selinker 1972) dont les études tentent d'arriver, à leur façon, à une meilleure compréhension du processus d'apprentissage.

1.2. Le "quoi" enseigner

Les efforts pour définir et pour sélectionner les contenus de ce qui sera enseigné ont donné lieu à de nombreux travaux. Ces contenus, qui ont été définis selon les époques et les courants en plusieurs termes, ont concerné, notamment, les habiletés ou *skills* (écouter, parler, lire, écrire), les niveaux de compétence (débutant, intermédiaire, avancé), les

niveaux d'analyse linguistique (phonologie, grammaire, vocabulaire). Qu'il s'agisse de "sélection" (Mackey, 1965) ou de "limitation", "restriction" et "sélection" (Halliday *et al.*, 1964), ces notions s'inscrivent dans la perspective du "quoi" enseigner. Il en va de même pour les travaux relatifs aux langues de spécialité (Strevens 1977) et ceux qui concernent les besoins langagiers (Richterich 1973-1985) et la définitions des objectifs pédagogiques (Bloom 1956; De Landsheere *et al.* 1975; Richterich 1985) qui reflètent à leur façon un aspect particulier de cette préoccupation. On peut également situer dans cette catégorie, *Un niveau seuil* (Coste *et al.* 1976) qui constitue un instrument susceptible d'aider l'enseignant ou l'auteur de manuel à établir le "quoi" enseigner.

Dans le cas du choix des éléments linguistiques, on a tenté par exemple d'arriver à établir un vocabulaire et/ou une grammaire pouvant servir à déterminer les contenus linguistiques d'enseignement de L2. Cette préoccupation peu récente, que Kelly (1969, 184) signale chez Comenius, a pris une allure scientifique au XXe siècle notamment avec les contributions de West *et al.* (1939), Ogden (1944) et Gougenheim *et al.* (1964). Toutefois, un choix d'ordre linguistique au plan du "quoi" enseigner impliquera généralement d'autres choix préalables, effectués dans le cadre d'une description (ou théorie) linguistique donnée.

1.3. Le "comment" enseigner

Par ailleurs, certains écrits sont axés davantage, partiellement ou entièrement, sur le "comment" enseigner, qui désigne la manière de transmettre les connaissances, soit de présenter, expliquer, faire répéter et faire réutiliser l'élément à enseigner. D'une façon générale, chaque méthode au cours de l'histoire comportait un plus ou moins grand nombre de propositions relatives au "comment" enseigner. La méthode grammaire- traduction, par exemple, préconisait, pour la transmission des éléments de langue, le recours à la traduction et à l'explication grammaticale, tandis que la méthode directe ne recourait pour cette transmission qu'à la L2 avec gestes, mimiques, illustrations diverses. De nos jours, on peut identifier de nombreuses tendances du point de vue du "comment" enseigner, dont la

plupart se distinguent par les hypothèses qui les sous-tendent. Voici très schématiquement les principales. (Cette énumération exclut les propositions qui font désormais partie de l'histoire telles les méthodes issues du structuro-behaviorisme ou de la *cognitive code learning theory* (Carroll 1966a) et ne concerne que les propositions postérieures à ces dernières). Il s'agit de l'*approche naturelle* (1.3.1.), du *Community Language Learning* (1.3.2.), du *Silent Way* (1.3.3.), de la *suggestopédie* (1.3.4.), du *Total Physical Response* (1.3.5.) de l'*autonomie* (1.3.6.), de l'*immersion* (1.3.7.) et de l'*activité métalinguistique* (1.3.8.). La *suggestopédie* apparaît sur les continents américain et européen, l'*autonomie* et l'*activité métalinguistique* en particulier sur le continent européen et les autres sont surtout connues en Amérique. On remarquera que l'approche communicative ne figure pas non plus dans cette liste puisque les propositions qu'elle formule se situent davantage à d'autres niveaux qu'à celui du "comment" enseigner (Richerich 1984, 13; Germain & Leblanc 1982, 673).

1.3.1. L'*approche naturelle* mise au point par Terrell (1977) a été influencée dans sa dernière version par la théorie du *moniteur* de Krashen. Il s'agit d'une méthode qui tente de reproduire et de combiner dans la salle de classe les conditions de l'*acquisition* ou de l'appropriation en milieu naturel, et celles de l'*apprentissage* ou de l'appropriation dans un cadre institutionnel, en proposant, d'une part, des activités non programmées et, d'autre part, des activités programmées. L'auteur de la méthode suggère des "activités d'acquisition affective" (*Affective Acquisition Activities*) lesquelles incitent l'apprenant à parler de sujets qui l'intéressent ou le concernent personnellement. La correction des erreurs est réservée aux activités d'apprentissage et survient, par exemple, au moment d'exercices de grammaire. De plus, un effort important est fourni pour éliminer l'ensemble des éléments susceptibles "d'inquiéter" l'apprenant et, par conséquent, l'initiative d'intervenir dans la L2 demeure celle de l'apprenant exclusivement. La seule faiblesse de cette méthode, selon Krashen (1982, 140), est qu'elle demeure essentiellement une méthode pour la salle de classe en dépit des efforts qui sont

fournis pour répondre aux doubles exigences de l'acquisition et de l'apprentissage.

1.3.2. Le *Community Language Learning* ou "l'apprentissage communautaire des langues" est issu du *Counselling Learning* de Curran (1972, 1976) appliqué aux langues. Ce dernier propose son modèle sous l'influence de Carl Roger pour qui le groupe et les interactions entre ses membres jouent un rôle important dans l'apprentissage. Un cours de langue qui se déroule selon cette perspective consiste essentiellement en conversations libres dont le professeur (le *knower* ou "l'expert") s'exclut pour laisser place à l'apprenant ("le client") qui a l'initiative de la conversation, du rythme et du mode de présentation des contenus. L'apprenant en tant que membre du groupe bénéficie grandement des diverses interactions entre les membres de ce groupe. Pour sa part, l'enseignant agit à titre de conseiller et doit veiller à maintenir dans la classe une atmosphère de confiance propice à l'apprentissage des "clients" du groupe. Toutefois, dans la pratique, la non-directivité du professeur peut constituer un inconvénient, notamment chez les débutants (Brown 1980).

1.3.3. Le *Silent Way* de Gattegno (1972) ou la "méthode silencieuse" repose sur l'idée de la priorité de l'apprenant. Le professeur se préoccupera en premier lieu des activités de l'élève qui sont plus importantes que les siennes. Pendant le déroulement d'un cours, son silence s'impose (d'où le nom de la méthode) à tous moments. De plus s'il doit présenter clairement la matière à enseigner, il doit veiller à ce que les élèves comprennent. Dans cette perspective, l'apprentissage est une tâche relevant de l'élève qui l'accomplit consciemment et procède à un ensemble de prises de conscience. Le professeur silencieux se retire, à certains égards, de l'accomplissement de celles-ci mais en guide étroitement le déroulement. Cette forme de centration sur l'apprenant, qui donne plus de liberté mais aussi plus de responsabilités à celui-ci, comporte toutefois de nombreux inconvénients. Par exemple, un nombre restreint d'apprenants peuvent assumer la responsabilité de leur apprentissage et s'accommoder de la non-directivité du professeur tandis que la plupart préfèrent une plus grande participation du professeur.

1.3.4. La *suggestopédie* mise au point par Lozanov (1979) s'appuie sur l'hypothèse que l'élève apprendra d'autant mieux la L2 qu'il aura été au préalable libéré de ses tensions. L'apprentissage s'effectue dans la détente et tous les éléments affectifs y jouent un rôle. C'est pourquoi il est important que le professeur recoure à la traduction, s'il y a lieu, qu'il félicite l'élève de ses succès ou qu'il le corrige délicatement. L'apprenant devient ainsi persuadé que l'apprentissage est possible et que ses limites se situent plus loin que ce qu'il croyait initialement. Le déroulement du cours comporte principalement trois parties. La première consiste en une révision des leçons précédentes, faite sous forme d'exercices de conversation, de jeux etc. La seconde est une présentation des éléments nouveaux effectuée sous forme de dialogues construits autour de situations familières à l'élève. La troisième est réservée au travail sur le dialogue qui, dans un premier temps, est lu par le professeur pendant que les élèves suivent en lisant le texte et en effectuant des exercices de respiration propres au yoga. Dans un deuxième temps, ce dialogue est lu par le professeur qui l'interprète avec émotion au son de la musique (Bancroft 1978). Cette approche, qui est loin de faire l'unanimité, a suscité des critiques tout comme on lui a reconnu aussi certains éléments plus positifs (Hammerly, 1982, 256).

1.3.5. Le *Total Physical Response* mis au point par Asher (1965, 1966, 1969, 1977) constitue une proposition originale quant au "comment" enseigner. Le cours de langue consiste essentiellement en ordres ou demandes de faire, formulés par le professeur, qu'exécutent les élèves. Ces ordres - de plus en plus complexes - sont compris grâce aux contextes dans lesquels ils sont présentés. Le travail de compréhension orale est initialement important et il occupe presque tout le temps de classe, après quoi le moment devrait arriver où l'apprenant se sentira prêt à parler. L'apprentissage de la grammaire est fait de façon inductive et la méthode comporte peu de directives sur la correction des erreurs.

1.3.6. L'autonomie ou la capacité de prendre en charge son propre apprentissage a été développée principalement par Holec (1980, 3) dans le cadre d'un projet du Conseil de l'Europe et au Centre de Recherches et

d'Applications Pédagogiques en Langues de Nancy, et elle a donné lieu par la suite à un important mouvement. Ce processus d'autonomisation reflète un virage amorcé dans la relation enseignant-enseigné où l'apprenant prend en main ce qui dans l'enseignement dirigé était traditionnellement dévolu à l'enseignant. Une description théorique et pratique de l'application du concept d'autonomie a été élaborée, dans un premier temps, pour le domaine de l'apprentissage des langues par les adultes.

Dans le cas d'une *autodirection totale* l'intervention de l'apprenant ira jusqu'à se situer aux niveaux de la *détermination des objectifs*, de la *définition des contenus et des progressions*, de la *sélection des méthodes et des techniques*, du *contrôle du déroulement de l'acquisition*, et de l'*évaluation de l'acquisition* (Holec 1980, 9). Ce courant pédagogique se distingue ainsi nettement des courants comme l'enseignement à distance, l'enseignement programmé ou l'enseignement individualisé.

1.3.7. *L'immersion* - Ce terme, qui comporte plusieurs acceptions et qui est fréquemment utilisé pour désigner diverses formes d'*éducation bilingue*, désigne ici l'approche pédagogique selon laquelle l'enseignement des matières scolaires a lieu dans la langue seconde. Bien que pratiquée depuis suffisamment longtemps au Canada pour pouvoir passer à l'histoire de l'enseignement des langues, cette approche connaît encore de nos jours un essor important dans divers pays et particulièrement, à notre connaissance, au Canada et aux États-Unis.

De nombreuses expériences pédagogiques et recherches ont tenté d'établir le degré d'efficacité de l'immersion comme moyen d'apprendre une langue. On pense notamment à la célèbre étude de Lambert & Tucker (1972), lesquels avaient entrepris d'observer des enfants anglophones unilingues à qui l'on enseignait toutes les matières scolaires en français. À la suite de cette expérience un nombre important d'études ont été réalisées à Montréal par l'équipe de l'Université McGill, (Genesee, 1981; D'Anglejean, 1981 etc.) et à Toronto par celle de l'O.I.S.E. (Ontario Institute for

Studies In Education; Stern *et al.*, 1976a, 1976b; Swain 1974, 1978, etc.). Mais le nombre et l'ampleur des travaux relatifs à cette question rendent difficile à l'intérieur de ces quelques lignes une synthèse représentative de ce courant. Nous invitons plutôt le lecteur à consulter des études comme celle de Bratt Paulston (1980) ou celle de Bibeau (1982).

1.3.8. Le recours à l'activité métalinguistique caractérise un autre courant de recherche. Étudiée surtout dans l'acquisition de la L1 par les enfants (Sinclair *et al.* 1978), (Hakes 1980), (Bredart & Rondal 1982), l'activité métalinguistique de l'apprenant de L2 intéresse désormais plusieurs chercheurs.

La notion de métalangage, empruntée à la logique pour désigner par opposition au langage-objet un langage parlant du langage lui-même (Thinès et Lempereur 1975, 592) et reprise par des linguistes comme Hjelmslev et Jakobson, désigne en didactique des langues les différents niveaux de représentations que se construit l'apprenant, spontanément ou sous l'influence de l'enseignant ou du manuel. Il s'agit de représentations cognitives liées à l'apprentissage de la L2 elle-même ou de représentations linguistiques à propos, notamment, de structures, de fonctionnements, d'usages, de fonctions du langage, d'unités linguistiques, de règles, de relations entre les langues, de langues simplifiées. Ce courant réunit d'abord des chercheurs comme Gauthier (1981) ou Berthoud (1982) qui ont effectué des expériences en milieu scolaire. Gauthier (1981, 18) parle de la nécessité d'un détour par un métalangage, c'est-à-dire par la construction de systèmes de représentation qui soient autre chose qu'une réécriture de la surface. Berthoud (1982, 158) définit l'activité métalinguistique comme relevant des idées, des images mentales ou des représentations conscientes que se fait l'apprenant d'un système linguistique, des divergences et des convergences apparaissant entre deux systèmes linguistiques, ou de sa propre activité interlinguistique.

Ce courant regroupe ensuite, dans un sens plus large, les travaux de Dabène et Bourguignon (1979) et de Roulet (1980), selon lesquels l'appren-

tissage d'une L2 peut s'appuyer sur une certaine expérience linguistique du sujet, expérience comportant notamment une référence à sa L1. Bourguignon et al. (1979, 85), à la suite d'expériences auprès des adultes, comptent *revaloriser la réflexion métalinguistique, comme voie d'accès à la langue étrangère, afin de doter l'élève des outils conceptuels qui lui manquent*. Par ailleurs il importe pour Roulet (1980, 177) selon sa pédagogie de la découverte et de l'intégration des pédagogies des langues maternelle et seconde, *que l'étude de la langue maternelle devienne le lieu privilégié de la découverte des principes qui commandent le système et le fonctionnement de toute langue et de l'acquisition des instruments propres à favoriser cette découverte, ouvrant ainsi la voie à la compréhension et à la maîtrise, non seulement de la langue maternelle, mais aussi des langues secondes*.

1.3.9. Notre étude

Pour notre part, notre étude se rattache manifestement au "comment" enseigner. Elle se situe aussi à la frontière du courant *activité métalinguistique* principalement sous deux rapports. D'une part, notre démarche expérimentale, par sa mise en relation de l'aspect quantitatif avec le "journal de bord" des sujets (deuxième partie, 6.3.), peut mener à la frontière des questions d'articulation entre activité linguistique et activité métalinguistique dans l'apprentissage de l'apprenant.

D'autre part, la technique dont nous vérifions le rendement recourt à des explications sommaires qui constituent d'une certaine façon un premier niveau d'*activité métalinguistique*. Mais, il s'agit d'un cas tout à fait à la limite de ce domaine de réflexion, car notre type de réflexion métalinguistique est demeurée très restreint, puisque nous ne donnions aux apprenants débutants de nos classes aucune explication élaborée et que cette technique ne constituait pas, à côté de la contextualisation et de la traduction, l'élément central de notre démonstration. Par ailleurs, la thèse de l'intégration des pédagogies et de la *découverte réflexive de la structure et du fonctionnement des langues maternelles et secondes* (Roulet 1980, 14) a été formulée à l'intention de l'enfant et de l'adolescent en situation scolaire, dans le cadre d'un enseignement/apprentissage

s'étalant du début du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Cette intégration, initiée à l'école en pédagogie de la langue maternelle, paraît naturelle à l'enfant ou à l'adolescent, tandis qu'une réflexion sur la L1 - un retour sur L1 - proposée à l'adulte dans le cadre d'une pédagogie de L2, n'étant pas toujours souhaitée ou attendue de ce dernier, ne semble pas aller de soi dans tous les cas.

2. Limitations

Notre intérêt à l'égard de la relation entre les pédagogies de L1 et de L2 et notre désir de recourir à un moyen sans cesse plus "efficace" nous ont conduite, comme nous l'avons dit précédemment, à vérifier dans la classe de français L2 quel était le meilleur moyen à utiliser pour enseigner un élément. Aussi avons-nous comparé entre elles quatre façons de procéder en postulant que l'une d'entre elles était supérieure aux autres. Toutefois, une vérification expérimentale implique une définition claire de l'objet observé et l'exclusion de certains aspects qui ne peuvent faire partie de cet objet.

L'imposition de limites nous est apparue ici essentielle dans la mesure où notre objectif était une vérification expérimentale, car il fallait isoler et définir clairement notre objet d'étude. On se souvenait du reste que certaines études, analogues à certains points de vue à celle-ci, et qui comparaient entre elles des méthodes d'enseignement, avaient fait l'objet de critiques et n'avaient pas atteint tous leurs objectifs par manque de clarté dans la définition initiale des "concepts" (Stern 1983, 492). C'est pourquoi, dans ce processus de définition de notre objet d'étude, nous avons établi certaines limitations à notre observation. Ces limitations ont trait principalement aux moments de la leçon (2.1.) et aux stratégies étudiées (2.2.) et entraînent par conséquent un certain inconvénient lié aux conditions de l'expérience, appelé ici "inconvénient expérimental" (2.3.).

2.1. Moments de la leçon

La réalisation d'une telle étude apparaissait délicate si l'on considérait les différents moments de la classe de langue, communément appelés 1) présentation/explication de l'élément enseigné, 2) répétition/mémorisation et 3) réemploi/réutilisation de cet élément. Car, il était tout à fait possible d'envisager une façon d'enseigner efficace pour le moment 1 de la leçon, de moindre efficacité pour les moments 2 ou 3. Et s'agissait-il, dans la vérification que nous voulions entreprendre, de comparer entre elles des façons de procéder, globalement, à tous les moments de la leçon? Et si oui, comment mettre au point une telle observation de phénomènes aussi instables d'un moment à l'autre de la leçon? C'est pourquoi, pour plus de stabilité, nous avons limité cette première observation à un seul de ces moments - la présentation/explication. Nous avons examiné, parmi quatre moyens, quel était le meilleur que l'enseignant pouvait utiliser pour amener l'apprenant à *comprendre* l'élément enseigné, compréhension qui constitue une première étape de l'apprentissage. Cette étude demeure sans doute modeste si l'on considère le nombre de plans, ou moments de leçon, qu'elle étudie, puisqu'elle ne nous renseigne pas sur la valeur potentielle d'une méthode pour amener l'apprenant à mémoriser les éléments enseignés ou pour amener l'apprenant à communiquer avec succès dans les échanges quotidiens. Seule la compréhension a été prise en considération dans ce premier temps et, pour en connaître davantage, il faudrait poursuivre nos observations dans des études ultérieures.

2.2. Stratégies étudiées

Par ailleurs, il s'agit d'une étude qui se limite à une première tranche d'observation, portant exclusivement sur les moyens à la disposition de l'enseignant. Cette observation n'analyse pas (sans nier leur importance) les stratégies que peut adopter l'enseignant pour comprendre l'objet de la leçon. Elle compare ainsi entre eux des moyens de transmission des connaissances, mais considère peu ces moyens quant aux différents traitements que peut effectuer, par la suite, l'apprenant lors du processus d'appropriation des éléments.

2.3. "Inconvénient expérimental"

Il va sans dire que ces limitations, au service de la rigueur expérimentale, s'écartent quelque peu du naturel d'une situation normale (non expérimentale) d'enseignement/apprentissage. En effet, si nous voulions isoler des variables pour mieux les observer, les limitations que nous avons introduites avec cette expérience comportent l'inconvénient de sembler fausser la situation d'enseignement/apprentissage. Mais, notre observation se situant dans la première tranche de la leçon, en-deça du moment où s'amorce une véritable interaction maître-élève, on peut concevoir que cette dernière en soit exclue. Ainsi nous ne retrouvons pas, lors de cette observation, l'une des caractéristiques principales du discours pédagogique, soit le processus d'ajustement permanent au public. Et si un contenu reçoit au moins deux définitions - celle de l'enseignant et celle de l'enseigné - nous avons exclu de notre observation le moment de la leçon où l'on peut voir si ces deux définitions coïncident l'une avec l'autre.

3. Moyen, méthode ou technique?

Compte tenu de l'existence d'un certain désaccord dans la terminologie, et après avoir pris en considération les observations faites à ce sujet, notamment, par Mackey (1965, 155), Galisson et Coste (1976, 341), Besse (1985, 13-14), nous avons choisi, pour la commodité de l'exposé, d'attribuer au terme "technique" un sens propre à cette étude. Ainsi, on entendra par "technique" le moyen utilisé par l'enseignant pour expliquer l'élément enseigné et pour amener l'apprenant à le comprendre, c'est-à-dire à en saisir le sens, la compréhension constituant, comme nous venons de le dire, une première étape de l'apprentissage.

4. Techniques étudiées

Dans notre cas, nous avons examiné, dans le cadre de cette étude, quatre techniques et comparé l'efficacité de chacune d'entre elles à amener l'apprenant à la compréhension de l'élément enseigné. Il s'agit, dans

l'ordre, des techniques L1-L2 (4.1.), L2 (4.2.), contextualisation (4.3.) et traduction (4.4.). Nous avons ainsi eu recours à chacune de ces quatre techniques, qui constituaient respectivement un moyen de faire comprendre le sens du contenu de chaque leçon, et nous avons essayé de savoir si une technique donnerait des résultats supérieurs à une autre du point de vue de la compréhension par l'apprenant de l'élément enseigné et du point de vue de la satisfaction que ce dernier retirerait du recours à cette technique. Dans le cas de toutes ces techniques, il s'agit de manières de procéder à la disposition de l'enseignant. Et lorsque nous les comparons entre elles, nous comparons des "manières de procéder", ces façons qu'utilise l'enseignant pour transmettre les connaissances à l'enseigné. Nos observations portent en quelque sorte sur ce que l'anglais appelle l'*input*, mais elles ne concernent aucunement l'*intake*, c'est-à-dire la manière dont l'apprenant s'approprie l'*input*, ni ne portent sur les démarches qu'il pourrait effectuer en se l'appropriant, comme par exemple comparer des éléments entre eux, contextualiser ou traduire.

Par ailleurs nos comparaisons ont été effectuées sur les techniques elles-mêmes, excluant le ou les exemple(s) que tout bon professeur ajoute spontanément à une explication ou à une traduction. Car on ne sait pas véritablement si, dans la classe de langue, c'est l'explication ou la traduction du professeur qui enseigne et aide à la compréhension, ou si c'est l'exemple. Et pour éclaircir cette question, il nous a fallu obligatoirement (même en dépit des protestations du professeur d'expérience qui a enregistré nos bandes magnétoscopiques) dissocier chaque technique de l'exemple. Dans le cas de la technique *contextualisation* les exemples qui ont suivi ressemblaient sensiblement aux situations proposées par cette technique. Nous avons alors reçu des renseignements, non pas sur le rôle de l'exemple, mais sur le nombre de situations à fournir pour que la compréhension ait lieu.

La présentation qui suit propose une description des techniques telles que nous les avons conçues dans nos classes. Il s'agit par conséquent de définitions propres à cette étude et non de définitions absolues. Les

conclusions qui seront tirées des comparaisons vaudront pour les techniques telles qu'elles auront été définies et décrites et non pas pour toutes les conceptions possibles de ces techniques. C'est pourquoi nous parlerons par la suite d'une "certaine conception" de la technique L1-L2, de la technique L2, de la contextualisation et de la traduction.

4.1. Technique L1-L2

Cette technique (abrégée parfois au cours de l'étude en L1-L2) s'inscrit dans l'optique de l'hypothèse développée par Roulet (1980) et a été définie à partir de certains éléments de celle-ci.

4.1.1. Hypothèse et objectif

Selon Roulet (1980, 10), *un élève apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en oeuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes.* L'idée d'une réflexion à propos de la langue maternelle n'est pas nouvelle en pédagogie des langues, comme le signalent Roulet (1980, 20, 27) et Huot (1983, 88), mais elle en avait été momentanément écartée par l'audio-oral et l'audio-visuel.

Pour notre part, la technique L1-L2 s'appuie sur l'hypothèse que l'apprenant adulte, en situation d'apprentissage de L2, comprendra mieux le sens de l'élément de la L2 qui lui est enseigné, si on lui propose aussi une explication de l'élément correspondant de sa L1 et s'il comprend celui-ci. La technique L1-L2 aura ainsi pour objectif, dans le cadre de cette étude, d'amener l'apprenant adulte à la compréhension du contenu de la leçon en lui offrant une double explication. Elle proposera, dans un premier temps, une réflexion à propos du fonctionnement de l'élément appartenant à la langue maternelle de l'apprenant et, dans un deuxième temps, une réflexion à propos de l'élément de la langue seconde.

4.1.2. Observations à propos de la technique L1-L2

Le type de présentation qu'elle propose, soit une réflexion à propos de l'élément enseigné préalable à la présentation d'exemples, suppose une démarche à caractère déductif. Toutefois, le jugement porté dans cette étude sur la technique L1-L2 ne touche qu'une partie de la démarche "de la règle à l'exemple", puisque les apprenants auront subi un test, vérifiant leur compréhension de la règle, avant la présentation de l'exemple (voir 4.5.2.). Il s'agit donc d'un jugement qui évalue le rôle de l'explication elle-même et non celui de l'explication et de l'exemple.

Dans la mesure où cette technique propose à l'apprenant une forme quelconque de réflexion - si brève soit-elle - sur L1 et sur L2, à partir de laquelle l'apprenant se construit des représentations, on peut dire qu'elle comporte une forme d'*activité métalinguistique*. C'est pourquoi on la désignera parfois au cours de cette étude de technique à *réflexion ou activité métalinguistique*. Par ailleurs, s'il est question de réflexion sur L1 préalable à une réflexion sur L2, il faut noter que cette réflexion a été préalable en raison de la nature de cette expérience et des contraintes expérimentales qui y ont été rattachées. Les leçons sur bandes magnétoscopiques n'offraient aucune possibilité d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant et la présentation de L1 a, par conséquent, obligatoirement précédé celle de L2. À cet égard, nous n'avons envisagé qu'un aspect particulier de cette relation entre réflexion sur L1 et sur L2. Mais on peut comprendre que dans une situation d'enseignement/apprentissage normale (sans contraintes expérimentales), qui se déroule selon une perspective *métalinguistique*, il n'y ait pas de séquences diachroniques selon lesquelles la réflexion sur L1 précède celle sur L2. Il s'agit plutôt de réflexions sur L1 et L2 préalables, simultanées ou postérieures - qui se stimulent mutuellement. À travers cette imbrication réciproque des deux réflexions, l'apprenant peut atteindre deux objectifs : apprendre L2 et approfondir sa connaissance du langage en général.

La technique L1-L2 se distingue de l'étude contrastive des langues qui dégagerait les différences entre deux systèmes linguistiques et prédirait à

la fois les parties de la structure de la langue qui présenter(aient) des difficultés pour les étudiants, et la nature de ces difficultés (Dubois et al. 1973, 123). Elle veut plutôt amener l'apprenant à comprendre le fonctionnement de sa L1 et par la suite lui proposer une explication du fonctionnement de L2. Cette démarche s'effectue sans inciter l'apprenant à effectuer des comparaisons entre les systèmes et sans mettre l'accent sur les différences ou les ressemblances qui peuvent exister d'un système à un autre. Si une forme quelconque de comparaison s'effectue entre les systèmes, elle n'est pas due à la technique mais à l'apprenant lui-même.

4.1.3. Expérience antérieure de l'apprenant à l'égard de cette technique

Le procédé explicatif auquel recourt la technique L1-L2 et la démarche déductive qu'elle implique ne constituent pas des éléments nouveaux pour l'apprenant. Au contraire, ils sont connus et la plupart des apprenants en avaient une expérience relativement longue. La lecture du tableau 15.1 (Annexe 9; p. 495) nous indique du reste que les adultes qui ont participé à notre expérience avaient eu recours avant l'été 1983 à une démarche de type explicatif. Ils avaient été *grammaticalisés* (Besse et Porquier 1984, 24) antérieurement au déroulement de cette étude, mais ils n'avaient pas connu cette double "grammaticalisation", dans le cadre d'une même leçon, comme le propose la technique L1-L2. Ils en avaient donc une expérience antérieure partielle en classe.

4.2. Technique L2

Cette technique (abrégée parfois au cours de l'étude en L2) s'inscrit dans l'optique de l'enseignement grammatical à caractère déductif et a été définie essentiellement à partir de ce type d'enseignement.

4.2.1. Hypothèse et objectif

La technique L2 s'appuie sur l'hypothèse que l'apprenant adulte en situation d'apprentissage de L2 comprendra mieux l'élément de la L2 qui lui est enseigné si on lui fournit une explication du fonctionnement de cet élément. L'idée de cette technique n'est pas nouvelle et l'enseignement de L2 s'est effectué à l'aide d'explications à plusieurs moments de l'histoire (Kelly 1969, 34). La technique L2 poursuivra ainsi l'objectif, dans le cadre de cette étude, d'amener l'apprenant adulte à la compréhension du contenu de la leçon en lui fournissant des explications à propos du fonctionnement des éléments de ce contenu.

4.2.2. Observations à propos de la technique L2

Le type de présentation qu'elle propose, soit une réflexion à propos de l'élément enseigné préalable à la présentation d'exemples, suppose une démarche à caractère déductif. Mais il faudra se rappeler que le jugement porté sur la technique L2 ne concerne qu'une partie de cette démarche qui s'articule "de la règle à l'exemple". L'exemple aura été dissocié de l'explication et les apprenants auront subi un test avant la présentation de l'exemple (4.5.2.). Il s'agit donc dans un premier temps d'un jugement sur le rôle de l'explication elle-même et non sur l'ensemble explication et exemple.

Comme dans le cas de la technique L1-L2, la technique L2 propose à l'apprenant une certaine forme quelconque de réflexion, à partir de laquelle l'apprenant se construit des représentations. Pour cette raison, on peut dire qu'elle comporte un certain aspect *d'activité métalinguistique* et au cours de cette étude la technique L2 sera parfois qualifiée de technique à *réflexion ou activité métalinguistique*.

Mais la technique L2 se distingue de la technique L1-L2 en ce qu'elle ne propose pas de réflexion sur la L1 de l'apprenant. Et si certains seraient tentés d'arguer que la technique L2 n'est pas différente de la précédente, puisque de toutes façons l'apprenant recourt à sa L1, nous

rappelons que nous observons des techniques à la disposition exclusive de l'enseignant. L'apprenant peut, il est vrai, recourir à sa L1 et peut aussi ne pas y recourir. Mais nous excluons, comme nous l'avons dit, de notre observation ce côté lié aux stratégies qu'adopte ce dernier.

4.2.3. Expérience antérieure de l'apprenant à l'égard de cette technique

Comme dans le cas de la technique L1-L2, le procédé explicatif auquel recourt la technique L2 et la démarche déductive qu'elle implique ne constituent pas des éléments nouveaux pour l'apprenant. Ils étaient connus de la plupart des adultes qui ont participé à notre expérience, comme l'indiquent les données du tableau 15.1 (Annexe 9, p. 495), puisque ceux-ci avaient tous expérimenté le processus de "grammaticalisation" que leur propose l'école.

4.3. Technique de contextualisation

Cette technique (abrégee parfois au cours de l'étude en cont.) s'inscrit dans l'optique de l'enseignement à caractère inductif selon lequel l'apprenant passe par l'exemple pour remonter à la formulation de la règle.

4.3.1. Hypothèse et objectif

La technique contextualisation s'appuie sur l'hypothèse que l'apprenant adulte en situation d'apprentissage de L2 comprendra mieux le sens de l'élément de la L2 qui lui est enseigné, si on le lui présente dans un contexte clair. Elle suppose que l'apprentissage - dont la compréhension de l'élément constitue une première phase - se fera mieux si l'apprenant accède à la L2 par le contexte. L'idée de cette technique n'est pas nouvelle non plus, comme le signale Kelly (1969, 24) puisqu'on y aurait eu recours dès le 1er siècle avant Jésus-Christ. La technique contextualisation poursuivra ainsi l'objectif, dans le cadre de cette étude, d'amener l'apprenant à comprendre le sens des éléments enseignés en les lui présentant dans un contexte verbal. Ce dernier sera constitué par les unités au

suites d'unités qui précèdent ou suivent l'élément enseigné (Dubois et al. 1973, 193).

4.3.2. Observations à propos de la technique contextualisation

Le type de présentation qu'elle propose, soit une présentation d'exemples (qui ont été appelés dans la classe situations) sans recours à aucune forme d'explication à propos de ceux-ci, suppose une démarche à caractère inductif, laquelle se réalise "de l'exemple vers la règle". Or, nos observations, à partir desquelles nous avons porté des jugements sur les différentes techniques, ne portent, rappelons-le, que sur une partie de cette démarche. Nous avons observé l'intervention de l'enseignant, laquelle se limite à l'utilisation de la technique contextualisation, constituée d'une présentation de situations. Nous ne nous prononçons pas sur la façon selon laquelle cette technique est reçue de l'enseigné, à qui il incombe de poursuivre ou de ne pas poursuivre le processus initié par l'enseignant en procédant avec plus ou moins de succès à la formulation de règles.

La technique contextualisation appartient au procédé *contextuel* défini par Mackey (1972, 338) qui constitue avec les procédés *différentiel*, *ostensible* et *figuratif* des moyens de présenter le sens des éléments enseignés. Elle se réalisera au moyen de *l'utilisation diversifiée de contextes* selon laquelle *la signification atteint son point maximum de clarté quand tous les mots, excepté le nouveau, sont déjà connus* (Mackey 1972, 343). C'est pourquoi, dans la définition de nos situations, nous avons veillé à ce que les éléments enseignés soient entourés d'éléments connus de l'apprenant et, pour ce faire, les situations lui sont présentées dans sa L1 avec comme seul élément en L2, l'inconnu, celui qui fait l'objet de la leçon. De plus les contextes sont vraisemblables et proposent des situations familières à l'apprenant. Une vérification et une mise à l'épreuve de nos situations auprès de plusieurs collègues d'expérience nous ont du reste permis de nous assurer que les contextes proposés dans nos mises en situations atteignaient véritablement leur objectif, soit celui de communiquer la signification des éléments nouveaux. Cette vérification a permis, le cas échéant, d'apporter les corrections nécessaires.

À l'instar des techniques précédentes, que nous avons dissociées de l'exemple en intercalant un test entre la présentation de la technique et la présentation de l'exemple, la technique contextualisation a connu le même traitement. Toutefois nous n'avons présenté des exemples après le test que par souci d'uniformité d'une technique à une autre. Et il faut bien signaler que le recours à la technique contextualisation (laquelle s'appuyait essentiellement sur la présentation d'exemples) et le recours à l'exemple ne constituaient pas en terme de processus utilisé des éléments différents. La technique contextualisation par la présentation de situations et l'exemple d'après le test recouraient l'un et l'autre à la contextualisation verbale.

4.3.3. Expérience antérieure de l'apprenant à l'égard de cette technique

La démarche inductive qu'elle implique ne constitue pas un fait nouveau pour l'apprenant. Au contraire il en a une longue expérience puisque c'est de cette façon que la langue maternelle est apprise. *Un enfant apprend beaucoup de mots en tirant des conclusions expérimentales par approximation d'une diversité de contextes. L'utilisation diversifiée des contextes permet de faire comprendre la signification* (Mackey 1972, 342). Par conséquent, tous les apprenants adultes qui ont participé à notre étude possédaient, sans exception, une expérience de la contextualisation, mais cette expérience, contrairement à la précédente, n'avait pas été acquise dans la salle de classe.

4.4. Technique traduction

Cette technique (abrégée parfois au cours de l'étude en trad.) s'inscrit dans l'optique de l'enseignement à caractère déductif selon lequel l'apprenant accède à l'élément enseigné par le biais d'une certaine forme de règle avant de passer à l'exemple.

4.4.1. Hypothèse et objectif

Cette technique s'appuie sur l'hypothèse que l'apprenant adulte en situation d'apprentissage de L2 comprendra mieux le sens de l'élément de la L2 qui lui est enseigné, si on le lui présente au moyen de la traduction. Le recours à cette technique n'est pas nouveau puisque l'histoire de l'enseignement des langues est dominée par la traduction (Kelly 1969, 171, 137). Cette technique poursuivra ainsi l'objectif d'amener l'apprenant à la compréhension du contenu de la leçon en traduisant chaque élément.

4.4.2. Observations à propos de la technique traduction

Le type de démarche qui est proposé dans le cadre de notre étude, soit que X de L1 se traduit en L2 par Y et que Y de L2 se retraduit par X en L1, suppose une démarche à caractère déductif. Il s'agit, dans un premier temps, d'une certaine forme de règle qui est présentée à l'apprenant, après quoi la passation d'un test nous renseigne sur le rôle que peut jouer l'énonciation d'une telle règle, à savoir que le sens de l'élément nouveau a été plus ou moins bien compris. Dans un deuxième temps, l'enseignant fournit des exemples illustrant la règle de traduction qu'il vient d'énoncer. La comparaison des techniques porte sur le premier temps de la démarche dont le cycle est complet, après l'ajout de l'exemple.

Nous avons choisi, pour réaliser la technique traduction, de partir de la L1 pour aller à la L2 et d'effectuer le cheminement inverse, soit de la L2 vers la L1. Et si nous ignorions quelle voie il valait mieux emprunter, nous avons pensé que certains apprenants comprendraient avec l'une, certains avec l'autre et une troisième catégorie d'apprenants à l'aide des deux façons. À cet égard, cette séquence de "L1 vers L2 et de L2 vers L1" constitue une "certaine conception" de la traduction ponctuelle à cette étude. Il va de soi qu'il est possible d'organiser cette technique de plusieurs autres façons. Il faudra ainsi se rappeler à la lecture des résultats et des conclusions de l'étude que les jugements portés sur cette technique ne concernent pas la traduction en général, mais bien une "certaine conception" de celle-ci.

4.4.3. Expérience antérieure de l'apprenant à l'égard de cette technique.

Contrairement aux techniques L1-L2 et L2 que la plupart des apprenants *grammaticalisés* ont, d'une certaine façon, expérimentées à l'école et contrairement à la technique contextualisation à l'aide de laquelle tous les apprenants ont appris leur L1, la traduction est la seule qui pouvait comporter un élément nouveau. En effet, elle demeure une technique susceptible de ne pas avoir été connue des apprenants antérieurement à l'expérience. On observe à la lecture du tableau 15.1 (Annexe 9) que la moitié d'entre eux avait eu une expérience de la traduction sous une forme quelconque et que pour l'autre moitié elle demeurerait une approche nouvelle.

4.5. En résumé

On peut résumer ce qui a été dit sur les techniques étudiées dans cette étude en rappelant les principaux éléments de l'objet de notre observation (4.5.1.), du recours à l'exemple (4.5.2.) et d'une "certaine conception" (4.5.3.).

4.5.1. Objet de notre observation

Les quatre techniques que nous venons de décrire seront observées, rappelons-le, du point de vue de l'enseignant, c'est-à-dire en ce qu'elles constituent un moyen à sa disposition pour faire comprendre le sens des éléments enseignés. Notre observation ne portera pas sur les stratégies de l'enseigné, c'est-à-dire la façon dont chaque apprenant traite l'information après l'avoir reçue ou la manière que chacun utilise (contextualiser, formuler des règles, traduire etc.) pour parvenir à la compréhension. A cet égard, il est essentiel de distinguer ces deux niveaux, car notre observation ne concerne que le premier.

À ce premier niveau - celui de l'enseignant - on peut dire que les techniques sont étanches entre elles et que nos comparaisons portent sur des réalités distinctes. Toutefois, au deuxième niveau - celui de l'ensei-

gné - on ne peut plus parler d'étanchéité entre les quatre techniques. Car rien n'empêche l'apprenant, dans le cadre d'un enseignement effectué à l'aide de la technique A, de recourir conjointement par ses propres stratégies d'apprentissage, aux techniques A, B, C et D.

On peut résumer les différences entre les quatre techniques en considérant leur recours à la L1, leur type de démarche et la présence ou l'absence d'une forme quelconque d'activité métalinguistique. Le tableau 1 (p. 29) illustre ces différences.

Du point de vue des stratégies auxquelles peut recourir l'enseignant, on constate que ce dernier peut essayer d'amener l'apprenant à la compréhension des éléments enseignés en empruntant plusieurs voies, différentes les unes des autres. On parle ainsi d'étanchéité entre les techniques parce que chacune d'entre elles recourt à un procédé (ou à une voie) différent pour amener à la compréhension.

La technique L1-L2 propose ouvertement de se référer à la L1. Cette référence à L1 s'accomplit sous forme de réflexions à propos de L1, sans traduction, ni comparaison entre les systèmes. On parle dans ce cas de technique à activité métalinguistique qui suggère une démarche à caractère déductif. La technique L2 fait comme si L1 n'existait pas au moment où elle propose ses réflexions sur L2. Il s'agit alors d'une technique à activité métalinguistique qui suggère une démarche à caractère déductif avec rejet de L1. La technique contextualisation, se propose d'amener à la compréhension de l'élément enseigné en le présentant dans un contexte verbal. Elle rejette toute forme de recours à L1 et toute formulation de règles. La technique traduction propose un recours à L1 qui prend la forme de formulation de règles sommaires d'équivalence entre L1 et L2 et L2 et L1. Elle rejette la contextualisation, et les explications qu'elle fournit se limitent à l'énoncé de règles d'équivalence entre les deux systèmes.

Les techniques ainsi définies constituent des catégories parfaitement distinctes les unes des autres qu'il est possible de comparer entre elles. Leur définition en fait des techniques étanches et la probabilité demeure

TABLEAU 1: Stratégies

Le double niveau des stratégies: celui de l'enseignant et celui de l'enseigné

	Recours à L1		Démarche proposée		Activité métalinguistique quelconque		
	Techniques	Adèle explicitement	Rejeté	Inductive	déductive	présente	absente
Niveau I Stratégies de l'enseignant	L1-L2	X			X	X	
	L2		X		X	X	
	cont.		X	X			X
	trad.	X			X	X	
Seuil de notre observation							
Seuil de notre observation							
Niveau II Stratégies de l'enseigné	Formulation de règles						- à des degrés divers selon l'apprenant - isolément ou simultanément
	Etablissement de contextes						
	Traduction						
	Etc.						

faible que nos observations donnent lieu à des comparaisons de procédés identiques. En revanche, on ne pourrait parler d'étanchéité si l'on considérait ces mêmes techniques du point de vue des stratégies de l'apprenant.

4.5.2. Le recours à l'exemple

Les techniques qui font l'objet de cette étude ont été considérées pour elles-mêmes et dissociées, au moment de l'observation, de l'exemple qu'ajoute instinctivement tout bon professeur à une explication ou une traduction. Car il fallait procéder ainsi pour savoir si c'était une technique donnée qui enseignait, ou si c'était l'exemple qui accompagnait celle-ci. Ainsi, nos observations ont-elles été effectuées en deux temps, soit une première observation portant sur la technique considérée isolément (mesurée à l'aide du "post-test 1"), et une deuxième observation faite sur l'exemple qui suit cette technique (mesurée à l'aide du "post-test 2"). Le tableau suivant illustre notre démarche d'observation utilisée dans le cas de chaque leçon.

Tableau 2: Démarche d'observation à chaque leçon

Étapes	Groupes			
	1 5	2 6	3 7	4 8
1 Passation du "prétest"	"P r é t e s t"*			
2 Présentation du contenu de la leçon à l'aide de la technique:	T e c h n i q u e s** L1-L2 L2 Cont. Trad.			
3 Passation du "post-test 1":	"P o s t - t e s t 1"*			
4 Présentation des exemples:	E x e m p l e s*			
5 Passation du "post-test 2":	"P o s t - t e s t 2"*			

* À chaque leçon, identique d'un groupe à l'autre

** À chaque leçon, différentes d'un groupe à l'autre

Il faut observer que seuls les éléments de l'étape 2 (présentation de la leçon à l'aide de la technique) varient d'un groupe à l'autre. Les éléments des étapes 1, 3, 4 et 5 demeurent les mêmes à l'intérieur d'une même leçon quel que soit le groupe.

4.5.3. Une "certaine conception"

Enfin, on notera qu'il sera question, au cours de cette étude, d'une "certaine conception" de L1-L2, de L2, de contextualisation et de traduction, et que nos observations et nos conclusions porteront non pas sur ces techniques en général, mais sur une "certaine conception" de celles-ci. Or, le lecteur comprendra que cette expression, utilisée pour la commodité et la rapidité de l'exposé, est employée dans un sens compréhensif. Elle désigne ici la façon selon laquelle nous avons défini la pratique de chacune de ces techniques. Cette définition n'a aucun caractère universel et est rattachée à nos représentations, lesquelles relèvent notamment de notre expérience pédagogique, de notre milieu, de l'établissement où nous travaillons avec ses contraintes et ses traditions.

5. Remarques préalables à la présentation de l'expérience.

Afin de savoir quelle était la meilleure technique à utiliser parmi celles que nous venons de décrire, nous avons mis sur pied une expérience au cours de laquelle nous avons observé l'enseignement/apprentissage en cours. L'organisation et la mise sur pied d'une telle expérience ont permis d'isoler des éléments et de les observer minutieusement, observation qu'il eût été impossible de mener dans le cours d'une classe normale.

5.1. Expériences antérieures.

L'idée d'observer l'enseignement/apprentissage de L2 n'est pas nouvelle et plusieurs résultats de recherches expérimentales qui effectuent, sous une forme ou sous une autre, une comparaison de méthodes entre elles

ont été publiés. On pense notamment à Agard et Dunkel (1948) qui comparent ce qu'ils ont appelé les méthodes traditionnelles aux nouvelles méthodes dites *aural-oral*. On pense aussi à plusieurs études qui ont effectué des comparaisons entre les méthodes grammaire-traduction et audiolinguales (Scherer et Wertheimer 1964, Chastain et Moerdhehoff 1968, Smith et Baranyi 1968, Levin 1972), entre une certaine forme de l'audiolinguale et l'enseignement de la compétence de communication (Savignon 1972), ou entre les méthodes audiolinguales et le *Cognitive Code Teaching* (Chastain 1970, Mueller 1971). Plus récemment, la méthode *Total Physical Response* a été comparée à d'autres méthodes (Asher 1972, Asher, Kusudo et de la Torre 1974). Certaines de ces expériences récentes sont présentées par Krashen (1982, 155-161).

Toutefois le grand nombre de ces études n'a pas éliminé les difficultés relatives à l'observation de l'enseignement/apprentissage en cours, issues principalement des nombreuses variables et de leurs interactions qui entrent en jeu dans cette observation. La présence de ces variables et de leurs interactions contribue du reste à ce que les recherches effectuées dans la classe donnent lieu à des données qui, quoique valables et intéressantes, ne sont jamais "définitives" (Krashen 1982, 147).

5.2. Difficultés d'observation liées aux variables à contrôler dans une expérience d'enseignement/apprentissage de L2.

Il devient difficile d'établir, en effet, si le succès obtenu par les élèves d'une classe donnée est imputable véritablement à la méthode utilisée, ou s'il n'est pas, plutôt, le résultat de l'une ou de l'autre de ces nombreuses variables. Parmi celles-ci, mentionnons les variables qui rendent particulièrement difficile l'observation dans la classe de langues, et qu'il est essentiel de contrôler, soit le milieu (5.2.1.), le professeur (5.2.2.), le groupe (5.2.3.), l'élève (5.2.4.) et la leçon (5.2.5.).

5.2.1. Le milieu

Le milieu linguistique dans lequel évolue l'apprenant en dehors des heures de cours peut jouer un rôle important dans l'apprentissage d'une L2. Ainsi, s'il s'agit de vérifier si la méthode X enseigne mieux que la méthode Y, il faut s'assurer au préalable que c'est véritablement la méthode qui enseigne et non le milieu dans lequel vit l'apprenant avant et après le cours. Car l'apprenant pourrait très bien avoir appris l'élément, objet de la leçon, non pas en classe mais de façon indépendante de celle-ci.

5.2.2. Le professeur

Le professeur constitue également une variable susceptible de faire varier les résultats. L'influence qu'il exerce sur l'enseignement/ apprentissage d'une L2 est connue de façon globale, mais il demeure difficile d'en définir toutes les composantes. La personnalité, l'intelligence, le degré d'enthousiasme, la voix, l'apparence physique de ce dernier jouent à des degrés divers un rôle dans le processus, mais on ignore dans quelle mesure chacun est déterminant dans la réussite ou l'échec d'un élève.

5.2.3. Le groupe

Le groupe composé d'un nombre d'individus, entre lesquels s'établissent des relations et un jeu d'interactions, constitue une variable susceptible d'influencer les résultats. Tout professeur d'expérience a observé, en effet, l'existence d'une vie interne au groupe dont il résulte qu'un même cours, donné à des groupes différents, dans des conditions identiques (même jour, même lieu, même enseignant, même méthode, même contenu, etc.) comporte des différences d'un groupe à l'autre.

5.2.4. L'élève

L'élève en tant que participant à une expérience possède des caractéristiques propres toutes susceptibles de faire varier les résultats. On pense ici notamment à son intelligence, sa personnalité, sa motivation, son passé pédagogique, son niveau d'apprentissage ou même à sa classe sociale. Tous ces éléments donnent lieu à des différences entre les participants à une même expérience, et il est nécessaire de contrôler cette variable.

5.2.5. La leçon

La leçon constitue une autre variable importante à contrôler. Il faut s'assurer, notamment, que le succès ou l'échec de l'enseignement/apprentissage ne dépend pas de la nature ou de l'ordre des contenus de la leçon, du moment de la journée où celle-ci a lieu ou du matériel utilisé pour son déroulement.

5.3. Difficultés d'observation liées aux "contraintes d'ordre institutionnel"

De plus, à ces variables à contrôler s'ajoutent, ce que nous avons appelé, les "contraintes d'ordre institutionnel". Celles-ci désignent l'ensemble des décisions qui ne relèvent pas du chercheur mais de la direction et de la nature de l'établissement où a lieu l'expérience. Ces décisions concernent, notamment, la durée de la session de cours, et de chaque cours, le nombre d'étudiants par classe, le choix des méthodes à utiliser et du test de classement, l'admission des étudiants ou l'engagement des professeurs. Bien que parfois gênantes, ces contraintes doivent être acceptées par le chercheur qui a l'obligation de composer avec l'ensemble de celles-ci, sans quoi l'expérience ne peut avoir lieu. Car la direction d'un établissement, qui accueille des étudiants qui paient des droits de scolarité, ne peut accepter (ou risquer) de modifier toute son organisation pour des fins de recherche.

5.4. Exigences minimales de durée et de nombre de sujets pour la validité d'une expérience.

Au moment de la préparation de notre expérience, alors que nous nous efforcions de prendre toutes les précautions nécessaires pour qu'aucun élément ne vienne nuire à la validité de notre travail, nous nous sommes demandée si cette validité requerrait un nombre minimal de sujets et une durée minimale d'expérimentation. Or, il nous est apparu que les experts du domaine, et notamment Campbell et Stanley (1963), ne formulaient pas la question dans ces mêmes termes. Ils s'appliquaient plutôt à établir de grands principes pouvant guider le chercheur, comme les principes liés à la validité interne (expérience vécue du sujet, opération de mesure, constance de l'instrument, etc.) et à la validité externe (réaction à la mesure) de l'expérience. En conséquence, seul un grand principe peut être apporté en réponse à la question telle que nous l'avons formulée, à savoir que la précision des résultats augmenterait proportionnellement avec la durée de l'expérience et le nombre de sujets observés.

5.5. Notre cas particulier

Ces difficultés et ces exigences inhérentes à l'observation de l'enseignement/apprentissage en cours sont demeurées présentes dans notre étude et ont constitué autant pour nous que pour nos prédécesseurs des problèmes de taille qu'il a fallu essayer de résoudre. Le processus de mise sur pied et d'organisation de notre expérience était situé à l'intersection d'une série de contraintes. Aussi il doit être considéré comme un effort constant pour maintenir un équilibre entre ces contraintes et les décisions qu'il a fallu prendre aux différentes étapes de réalisation. À chacune de ces étapes, nous estimons avoir pris la meilleure décision, compte tenu des circonstances particulières à une situation d'enseignement/apprentissage de L2, pour tenter de savoir si une technique était supérieure à une autre, tout en nous assurant que ce succès était attribuable véritablement à la technique elle-même, et non à d'autres variables impliquées dans cette observation.

6. Cadre du déroulement de notre expérience.

L'expérience a eu lieu à l'été 1983, dans le cadre des cours d'été de français pour non-francophones de l'Université Laval. Ces cours accueillent 1041 adultes de 18 à 70 ans, de langues maternelles et d'origines diverses, de niveaux débutant à très avancé, venus passer six semaines à Québec pour apprendre le français. Comme chaque année, chaque étudiant ayant été au préalable avisé par la poste de son admissibilité au programme, a subi à son arrivée à l'Université un test de classement - le *Test Laval Formule B* (Groupe de professeurs de l'Université Laval, 1976) - qui a établi son niveau de connaissances du français, après quoi lui a été assigné un groupe adéquat correspondant à son niveau en français. L'ensemble des opérations de passation et de correction du test, de classement de l'ensemble des étudiants et de leur acheminement dans une classe donnée s'est effectué dans un laps de temps de 24 heures, après quoi les cours ont commencé. Cette relative rapidité d'exécution, en dépit d'un tel nombre d'étudiants, est rendue possible grâce à l'ordinateur, à des programmes bien au point et au travail d'informaticiens du Centre de traitement de l'information de l'Université Laval.

Ce programme d'été de français L2 jouit de nos jours d'une excellente réputation à travers le monde, que son administration se fait un devoir de maintenir et d'améliorer. Il constitue une organisation efficace dont toutes les composantes ont été éprouvées par le temps et sont actuellement bien au point. Par ailleurs, il s'inscrit dans une longue et solide tradition, puisqu'il est en fait le plus ancien de ce genre en Amérique, ayant été mis sur pied en 1937. Par conséquent, toutes nos demandes de modifications à sa structure ont été examinées avec soin et ne devaient pas constituer, compte tenu des circonstances et du bref délai entre l'arrivée des étudiants et le début des cours, une menace potentielle à son efficacité et au déroulement de son ensemble. Toutefois, cette recherche eut été impossible sans l'étroite collaboration de l'administration de ce programme qui, bien que liée par des exigences nombreuses, considérait ce travail comme important et nécessaire au progrès de l'enseignement/ apprentissage

du français L2. Elle a ainsi collaboré avec nous, dans les limites de ses possibilités et, sans elle, nous n'aurions pu réaliser cette expérience.

Ce programme d'été offre aujourd'hui un large éventail de cours qui varient selon les divers niveaux. Par ailleurs, le nombre d'étudiants par groupe, le type de cours et les manuels utilisés varient également compte tenu des niveaux. Le tableau 3 nous présente sommairement un aperçu de ce programme à l'été 1983. On notera que les types de cours et les manuels utilisés peuvent différer légèrement selon les étés, et que le nombre de groupes par niveau, étant établi sur la base du total des inscriptions, fluctue légèrement chaque année. D'autre part, l'engagement des professeurs devant enseigner à ces nombreux étudiants avait été effectué plusieurs mois avant le début des cours, leur nombre ayant été établi à partir des prévisions fondées sur le nombre d'étudiants inscrits des années antérieures.

Et c'est donc dans une telle structure, avec la permission et la collaboration de son administration que nous sommes intervenue pour y mener notre expérience. Pour en favoriser le déroulement, cette administration a tenu à ce que notre expérience soit intégrée aux heures régulières de cours, soit dans la matinée, plutôt que de risquer de se retrouver avec un haut taux d'absentéisme, si celle-ci avait eu lieu l'après-midi, pendant les périodes réservées aux activités de loisirs. Chaque groupe qui a participé à notre expérience a reçu en plus de nos cours, son enseignement régulier à l'aide de la méthode *De Vive Voix* (Moget 1972). Cet enseignement régulier a été assuré par un professeur que nous avons désigné comme le "titulaire" du groupe.

Tableau 3: Cours d'été de français L2 - Université Laval 1983

Niveaux	Nombre de groupes	Nombre d'étudiants par groupe en moyenne	Types de cours	Manuel utilisé ou Méthode utilisée
Elémentaire I	4	15	audio-visuel	D.V.V.
Elémentaire II	4	15	audio-visuel	D.V.V.
Intermédiaire I	12	15	audio-visuel communicatif	D.V.V. TAVOR D.C. F.I.E.F.
Intermédiaire II	14	15	audio-visuel audio-oral	D.C. TRANS. A.T.Q.
Intermédiaire III	7 7 12 24	28 28 16 16 8 8 8 8	grammaire exercices structuraux phonétique conversation	N.C.U.L. N.C.U.L. N.C.U.L. N.C.U.L.
Supérieur I	7 6 1 1	28 28 40 40	grammaire et explication de textes exercices structuraux ou textes oraux Littérature civilisation	N.C.U.L. N.C.U.L. N.C.U.L. N.C.U.L. N.C.U.L.
Supérieur II	140		L'étudiant doit choisir un éventail de cours de littérature, civilisation, grammaire, rédaction, etc	N.C.U.L.

Légende: D.V.V. : *De vive voix* (Moget 1972)
TAVOR : Cours audio-visuel de français (Kamenev, 1973)
D.C. : *Dialogue Canada* (Groupe de chercheurs de la Commission de la Fonction publique du Canada 1974-1977)
F.I.E.F.: *Français indispensable, élémentaire, fonctionnel*, (Bergeron et al., 1981)
TRANS. : *Leçons de transition*, (Moget, et al., 1970)
A.T.Q. : *A travers le Québec, 2e version* (Huot-Tremblay et al., 1978)
N.C.U.L.: Notes de cours produites par des professeurs de l'Université Laval

DEUXIÈME PARTIE: MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Notre étude ayant été située, ses limitations établies, les techniques définies et l'expérience présentée de façon générale, voici la description de notre méthodologie. Celle-ci laisse voir comment nous avons formulé l'hypothèse de recherche (1.), comment nous avons concilié avec les "contraintes d'ordre institutionnel" les difficultés reliées aux variables à contrôler (2.). Elle comporte également une description de l'échantillonnage (3.), la présentation des individus impliqués dans l'expérience (4.), la présentation du contenu des leçons (5.), de l'organisation de l'expérience (6.) la description de l'appareillage (7.), des remarques sur le déroulement de l'expérience (8.) et sur des sources d'erreurs possibles (9.).

1. Hypothèse de recherche

Après nous être demandée si une réflexion sur L1 préalable à une réflexion sur L2 favoriserait la compréhension des éléments enseignés plus que ne le faisaient d'autres manières de procéder bien connues comme la réflexion limitée à la L2, la contextualisation ou la traduction, nous avons décidé de mener une expérience dans la classe de français L2. Celle-ci nous permettrait d'isoler des éléments et de les observer minutieusement, observation qu'il eût été impossible de réaliser en dehors d'une expérience ou dans le cours d'une classe normale. Aussi avons-nous formulé l'hypothèse que le professeur qui, dans une classe de français L2, recourt à la technique L1-L2 pour expliquer un élément grammatical ou lexical, obtiendra un rendement plus élevé de ses apprenants que s'il recourt à d'autres techniques comme L2, contextualisation et traduction, dans un laps de temps égal. On schématisera cette hypothèse de la façon suivante: la technique L1 - L2 > L2, contextualisation, traduction pour amener à la compréhension d'un élément dans un même laps de temps.

2. Variables à contrôler

Comme il ne semblait pas exister de modèle tout fait en matière d'observation de l'enseignement/apprentissage de L2 dans la classe, nous avons fabriqué notre propre modèle en l'ajustant à toutes les particularités de notre situation. Il nous fallait, dans la poursuite de cette expérience, à la fois essayer de "regarder, apprendre" sans changer le cours des processus en cause ou sans brimer la spontanéité du déroulement, et en même temps, prendre garde aux nombreuses variables susceptibles d'influencer ou de modifier les résultats. Car ces observations devaient permettre d'établir si les résultats obtenus par les apprenants étaient attribuables au recours à une technique pédagogique donnée ou à d'autres variables étrangères à celles-ci (première partie, 5.2.) relevant notamment du milieu (2.1.), du professeur (2.2.), du groupe (2.3.), de l'élève (2.4.) et de la leçon (2.5.). C'est pourquoi il nous est apparu essentiel de contrôler ces diverses variables pour éviter que leurs effets n'influencent les résultats au point que ces derniers n'aient plus aucune signification, et pour essayer de rendre les groupes en présence en tous points comparables entre eux. Voici comment nous avons procédé pour essayer de contrôler ces variables et quelles stratégies nous avons choisi d'adopter.

2.1. Le milieu

Contrairement à l'enseignement d'autres matières scolaires, où le milieu joue généralement un rôle négligeable, l'enseignement d'une langue seconde dans sa communauté linguistique d'accueil peut être fortement influencé par le milieu. C'est pourquoi, au moment du déroulement de notre expérience, il est apparu essentiel, puisque nous voulions étudier une technique, de contrôler les effets produits par la variable milieu.

Le milieu francophone dans lequel se trouvaient les étudiants qui ont participé à notre expérience implique que ces derniers pouvaient vivre en français toute la journée. La ville de Québec étant une ville entièrement francophone, ils pouvaient s'ils le voulaient, écouter la radio et la télé-

vision ou aller au cinéma en français, ou encore participer au festival d'été ou fréquenter les nombreuses terrasses qui attirent tant de gens en été. Un certain nombre d'entre eux vivait avec des familles francophones, tandis que d'autres habitaient dans les résidences de la cité universitaire. La structure des cours d'été comportait, en outre, une équipe d'animateurs dont le travail consistait à accueillir les étudiants après les cours et à organiser une série d'activités telles des ateliers de chant, de folklore, de naturisme ou de sport. On peut voir ainsi qu'en plus du milieu naturellement francophone, de nombreuses mesures étaient prises pour inciter les étudiants à vivre en français. On trouvera du reste au tableau 9 (p. 474) une présentation générale des participants à l'expérience, qui indique leur degré de contact avec le français.

Il était par conséquent évident que les effets d'un tel milieu, qui pouvait enseigner autant que la technique étudiée, devaient être obligatoirement contrôlés. Ce contrôle nous a amenée à adopter des stratégies particulières qui ont trait au niveau des connaissances linguistiques des sujets (2.1.1.), à la durée de l'expérience (2.1.2.), à la vérification des connaissances linguistiques des sujets avant chaque leçon (2.1.3.) et au contenu des leçons (2.1.4.).

2.1.1. Niveau de connaissances linguistiques des sujets

Si le milieu pouvait enseigner autant que la technique, il était susceptible d'enseigner moins d'éléments et moins rapidement à des débutants en français qu'à des étudiants de niveau intermédiaire ou avancé. De plus le contrôle des connaissances du français était plus facile à effectuer dans le cas des débutants que dans les autres cas. C'est pourquoi nous avons choisi d'effectuer notre expérience auprès de ceux qui étaient les moins susceptibles de posséder une forme quelconque de connaissances en français, ceux qui d'après le *Test Level* seraient classés comme débutants. Les débuts de l'apprentissage d'une L2 où l'apprenant ne possède aucun élément de cette langue offraient l'avantage de permettre l'observation de l'enseignement/apprentissage, puisqu'il demeurait plus facile

d'établir si les éléments, au préalable inconnus de l'apprenant, avaient été enseignés à l'aide de la technique ou du milieu.

2.1.2. Durée de l'expérience

Comme cette expérience avait pour objet l'enseignement/apprentissage d'éléments de français L2 d'une part, et qu'elle avait lieu à l'Université Laval située dans un milieu francophone d'autre part, il fallait qu'elle ait lieu le plus rapidement possible, sans quoi il deviendrait difficile de distinguer le travail effectué par le milieu de celui effectué par la technique. Car à chaque jour de leur nouvelle vie dans ce milieu, les participants à l'expérience s'intégraient de plus en plus et augmentaient, par conséquent, leurs chances de contact avec le français. Par ailleurs, ils recevaient un enseignement régulier à l'aide de la méthode *De Vive Voix* (deuxième partie, 5.1.), ce qui constituait également une certaine forme d'influence de milieu qui cette fois provenait des "contraintes d'ordre institutionnel". Ainsi, si nous savions à titre de chercheur que la durée d'une expérience augmentait la précision des résultats, du moins dans le cas de matières distinctes des langues, nous pressentions également à titre de professeur doué d'une longue expérience que les effets de cette durée entreraient en conflit avec ceux du milieu. C'est pourquoi, en dépit de ce grand principe, et bien à regret, nous avons dû opter pour la solution de la brièveté de l'expérience, sans quoi nous n'aurions pas été en mesure d'établir clairement si l'apprentissage avait eu lieu à cause du milieu ou à cause de la technique étudiée. Ainsi, notre expérience qui, idéalement aurait dû s'étaler sur une plus longue période de temps, n'a-t-elle pu avoir lieu que sur cinq des six semaines des cours d'été.

2.1.3. Vérification des connaissances linguistiques des sujets avant chaque leçon

Comme il a été mentionné dans la présentation de la démarche d'observation (première partie, 4.5.2.), chaque leçon de l'expérience comportait ce que nous avons appelé un "prétest" (dont on trouve les textes à

l'Annexe 2). Ces derniers ont été utilisés à titre de mesures pour contrôler l'effet du milieu, malgré la passation du "test" de classement initial et malgré le fait que l'expérience s'adressait à des débutants. Nous vérifions ainsi, immédiatement avant le début de la leçon, si le contenu de cette dernière était connu des apprenants, ceux-ci ayant pu l'avoir appris à Québec ou avant leur arrivée dans cette ville.

2.1.4. Contenu des leçons

Si le milieu pouvait enseigner tout comme la technique, le contenu des leçons était susceptible d'être appris autant à l'extérieur qu'à l'intérieur de la classe, à moins que ce contenu ne fût formé d'éléments peu utilisés dans le milieu. C'est pourquoi, la nécessité de contrôler les effets de la variable milieu a été déterminante dans le choix du contenu, formé d'éléments lexicaux et grammaticaux. Ceux-ci ne devaient être enseignés à des étudiants débutants ni par le milieu ni par la méthode *De Vive Voix* utilisée dans l'enseignement régulier.

2.2. Le professeur

Les effets de cette variable constituent un élément qu'il est fondamental de contrôler lors de l'observation de l'enseignement/apprentissage d'une L2, sans quoi il est difficile de savoir si l'efficacité d'une technique d'enseignement est attribuable à la technique elle-même ou au professeur. Dans notre cas, plusieurs professeurs étaient susceptibles d'entrer en jeu puisque notre expérience, se déroulant dans le cadre d'un enseignement régulier, comporterait des professeurs distincts des "titulaires" de classe. Voici les solutions que nous avons adoptées pour contrôler les effets causés par ces deux types de professeurs.

2.2.1. Le professeur de l'expérience

Lors de la mise sur pied de l'expérience, la vérification de l'efficacité d'une technique, dans plusieurs groupes, impliquait que chacun d'eux était susceptible d'être influencé différemment par son professeur

respectif. Elle impliquait aussi que chaque groupe pouvait obtenir des résultats différents en raison, non pas des techniques, mais des différences de personnalité, de style d'enseignement, etc., d'un professeur à un autre. Par ailleurs, le choix d'un même professeur qui enseignerait alternativement à chacun des groupes, bien que constituant une solution au problème de la multiplicité des professeurs, comportait également des inconvénients. En effet l'élément humain intervenait encore ici et pouvait entraîner des variations dans les résultats des groupes dues, non pas aux techniques, mais aux différences de comportement de ce seul professeur d'un groupe à un autre. Plusieurs éléments pouvaient faire varier le comportement de ce dernier. On pense notamment au moment de la journée ou au jour de la semaine où aurait lieu l'intervention dans un groupe, aux liens ou aux interactions qui auraient pu s'établir entre le professeur et un groupe donné, ou à tout autre élément externe susceptible de l'influencer et de modifier son comportement.

Afin d'obtenir une plus grande stabilité de tous ces éléments humains et pour mieux contrôler la variable professeur, nous avons eu recours au magnétoscope. Ainsi toutes les leçons ont-elles été enregistrées sur bandes magnétoscopiques par un même individu, avant le début de l'expérience. Elles ont été réalisées en studio, sous notre direction, par un professeur qui, ne connaissant ni la raison véritable de ces enregistrements ni notre hypothèse de recherche, avait, à l'égard des techniques, une neutralité plus grande que celle que nous (chercheur) aurions eue. Il avait reçu comme consignes préalables aux enregistrements d'enseigner un même élément en empruntant quatre voies différentes. Il avait également reçu la préparation et le scénario des leçons qui devaient donner lieu aux leçons définitives dont on trouve les transcriptions à l'Annexe 1.

Les leçons ainsi enregistrées, la variable professeur a été contrôlée et ses effets stabilisés. Tous les groupes ont reçu un enseignement uniforme donné par le même professeur ni plus ni moins en forme, de bonne humeur ou gentil, pour un groupe ou pour un autre. Les influences attribuables au professeur, à sa voix, à son sourire, à sa méthode, à son

enthousiasme, etc. et à son rôle encore méconnu dans l'apprentissage se trouvaient de cette façon uniformisées et stabilisées.

2.2.2. Le "titulaire" de classe

En plus du professeur dont les leçons avaient été préenregistrées sur bandes magnétoscopiques, chaque "titulaire" de classe était susceptible d'influencer son groupe à sa façon, pour les mêmes raisons que nous venons d'exposer précédemment. Et bien que chacun d'entre eux se soit appliqué, comme nous le leur avons demandé, à ne pas enseigner ce qui faisait l'objet des leçons de notre expérience et à s'abstenir de parler de l'expérience avec les étudiants, il n'en demeure pas moins que cette influence a eu lieu, à l'insu de chaque "titulaire" de classe. Leur présence constitue ainsi un élément qui a contribué à faire varier les groupes entre eux et elle a également été déterminante dans le choix de notre plan d'expérience.

2.3. Le groupe

Comme nous le verrons dans la présentation de l'échantillonnage (deuxième partie, 3.), le plus grand soin possible a été apporté à la formation des groupes pour qu'ils soient à tous points de vue comparables entre eux. Ainsi, on peut dire que cette variable a été neutralisée dans les limites de nos possibilités puisque chaque apprenant a été assigné à une classe au hasard. Mais il nous a été impossible d'intervenir sur la dynamique interne à ces groupes et sur l'incidence de la vie commune sur le caractère de chaque groupe. C'est ainsi que mêmes comparables entre eux quant à leur mode de formation, ils demeureraient probablement différents les uns des autres, différence impossible à éliminer et dont il faut tenir compte à la lecture des résultats. De plus les "titulaires" de chaque groupe ont certainement contribué à influencer leur classe et à les faire varier entre elles. Cette différence incontrôlable entre les groupes a du reste été déterminante, comme nous le verrons, dans le choix du plan d'expérience.

2.4. L'élève

Cette variable a été neutralisée puisque chaque apprenant a été assigné à une classe au hasard. On postule que le hasard les a répartis également à tous les points de vue tels le sexe, l'âge, la nationalité, l'intelligence, la motivation, le passé pédagogique, etc., car il n'existait pas à notre connaissance de méthode de distribution des sujets qui tienne compte à la fois d'autant de facteurs. Mais nous sommes consciente que malgré le travail du hasard certaines différences individuelles, mise à part la langue maternelle qui sera l'anglais pour tous les sujets, vont peut-être influencer les résultats.

2.5. La leçon

La variable leçon a été contrôlée parce que chaque groupe a reçu le même contenu (qui n'était connu préalablement d'aucun d'entre eux), présenté dans le même ordre. Seule variait la technique utilisée pour expliquer chaque contenu. Toutefois, le moment de la matinée où la leçon préenregistrée était présentée, variait d'un groupe à un autre et ceci a pu contribuer à créer des différences non pas entre les leçons mais entre les groupes. Il faut noter également que le contenu d'une leçon était indépendant de celui d'une autre leçon et qu'aucun lien entre les contenus n'a été établi. Un "test" administré à une leçon donnée ne devait pas ainsi faire appel à la compétence de l'élève acquise à la leçon précédente.

2.6. En résumé

Les différentes variables susceptibles d'influencer les résultats ont été contrôlées dans la mesure du possible à l'intérieur des "contraintes d'ordre institutionnel". Ainsi l'expérience a-t-elle eu lieu, le plus rapidement possible, auprès de débutants en français qui ont reçu un enseignement enregistré sur bande magnéto-scopique. Toutefois, tous les participants à l'expérience faisaient partie de classes régulières animées par des "titulaires" de classe.

3. L'échantillonnage

Les cours d'été de français L2 de l'Université Laval constituaient parmi tous les programmes de français L2 en Amérique du Nord un cadre privilégié pour bâtir un échantillonnage satisfaisant parmi les débutants. En effet, ce programme, accueillant le plus grand nombre d'étudiants dans une même session, était susceptible de comporter le plus grand nombre de débutants en français L2. Et si on ne retrouvait dans aucun autre programme de français L2 de cette université, ni à l'automne, ni à l'hiver, autant d'étudiants en même temps, ces conditions n'existaient pas non plus dans d'autres établissements au Québec. Le tableau 4 (page suivante) nous donne un aperçu du nombre d'étudiants inscrits dans une même session, dans chacun des programmes de français L2 des universités du Québec. On peut y voir que l'Université Laval était l'établissement qui, avec son taux élevé d'inscriptions, réunissait le plus grand nombre de conditions nécessaires à nos besoins.

Par ailleurs, la population des cours d'été de l'Université Laval de 1983, à partir de laquelle a été prélevé l'échantillon pour notre observation, était représentative de celles des années antérieures. On y retrouvait plus ou moins la même proportion de personnes par groupe d'âge, nationalité, profession, sexe, boursier/non-boursier, etc.

Voici maintenant la nature de notre échantillonnage (3.1.), le procédé de classement en usage avant notre expérience (3.2.), l'établissement de la limite du nombre de nos sujets (3.3.) et notre mode d'assignation des sujets à un groupe donné (3.4.).

3.1. Nature

Ainsi notre échantillonnage a-t-il été construit à partir des étudiants qui se sont présentés dans une même session, soit celle de l'été 1983. Il ne s'agit donc pas d'un échantillon établi de façon aléatoire ou le choix des participants à l'expérience aurait été fait au hasard parmi la population totale de non-francophones. Au contraire, nous l'avons bâti en choisissant nos apprenants parmi une population qui avait décidé de venir étudier le français à l'Université Laval et ces étudiants devaient remplir

Tableau 4: Inscriptions aux programme de français L2 dans les universités du Québec, 1980-1985

UNIVERSITES	1980				1981				1982			
	H	A	E ₁	E ₂	H	A	E ₁	E ₂	H	A	E ₁	E ₂
Concordia	-	-	-	70	-	-	-	110	-	-	-	157
Laval	155	208	-	912	183	208	-	985	233	227	-	960
Montréal	-	-	-	433	-	82	-	767	170	185	-	585
U.Q.A.C.	-	-	131	174	-	-	162	197	-	-	179	323
U.Q.T.R.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
U.Q.A.M.*												
McGill	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

UNIVERSITES	1983				1984				1985			
	H	A	E ₁	E ₂	H	A	E ₁	E ₂	H	A	E ₁	E ₂
Concordia	-	-	-	185	-	-	-	211	-	-	-	276
Laval	238	281	-	1041	293	363	-	1090	367	357	-	1030
Montréal	129	128	-	470	96	107	-	579	-	-	-	650
U.Q.A.C.	-	32	207	338	90	23	198	294	68	8	258	363
U.Q.T.R.	0	0	0	0	55	55	326	279	-	81	344	423
U.Q.A.M.*												
McGill	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

H : Hiver

A : Automne

E₁ : Été 1^{ère} session (mai-juin)

E₂ : Été 2^e session (juillet-août)

0 : Renseignement manquant au moment de la réalisation de cette étude

* : Ne comporte pas de programmes de français L2

- : N'offre pas de cours à cette session.

une condition minimale : être débutants en français. Toutefois, si notre échantillon ne constitue pas un prélèvement aléatoire sur toute la population non francophone dans son ensemble, les étudiants débutants qui ont participé à notre expérience ont été assignés au hasard à chacun des groupes. Avant de présenter ce mode d'assignation à un groupe donné, voyons quel était le procédé de classement en usage dans l'établissement où a eu lieu notre expérience.

3.2. Procédé de classement en usage

A leur arrivée à l'Université Laval, tous les étudiants, comme nous l'avons dit précédemment (première partie, 6.), subissaient un test de classement. Le test utilisé, le *Test Laval formule B* (1976) est standardisé et fournit des indications fiables sur le niveau de connaissances du français. Après la passation de ce test, venaient les étapes de correction et de classement, toutes deux effectuées à l'aide de l'ordinateur. Or le recours à l'ordinateur implique l'utilisation de programmes qui, dans ce cas, étant bien rodés et ayant fait leur preuve, n'ont pu être changés. Ces programmes ont par conséquent fait partie des "contraintes d'ordre institutionnel", puisque la formation de nos groupes expérimentaux a obligatoirement été effectuée à l'aide de ces derniers. En présentant schématiquement ces programmes, on peut dire qu'ils fonctionnaient en deux étapes. Ils produisaient, à la première étape, une liste d'étudiants classés par ordre de résultats au test de classement. Après la production de cette liste, l'administration intervenait pour effectuer la seule opération manuelle de tout le processus, où elle fixait, compte tenu du plus ou moins grand nombre d'étudiants faibles d'une journée donnée, et compte tenu des qualifications des professeurs préalablement embauchés, le nombre d'étudiants que chaque niveau devait comporter. Par exemple, une année où le nombre de notes zéro obtenues au test de classement était élevé, on attribuait un groupe supplémentaire au niveau élémentaire 1 et un en moins à un autre niveau. Le tableau 5 (page suivante) présente la structure générale de l'ensemble d'un cours d'été, chaque cellule représentant un groupe. Ainsi, il s'agissait, à chaque année, que l'administration détermine le nombre d'étudiants par niveau, après quoi les programmes effectuaient les tris appropriés pour chacun des groupes correspondants de chaque niveau.

Tableau 5: Structure générale des cours d'été.

	Classes							Total des étudiants par niveau
Elém. I	15	☐	☐	☐				☐
Elém. II	15	☐	☐	☐				☐
Interm. I	15	☐	☐	☐	☐	☐		☐
Interm. II	15	☐	☐	☐	☐	☐		
	15	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
	15	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Interm. III	28	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
	8	☐	☐	☐	☐	☐		
	8	☐	☐	☐	☐	☐		
	8	☐	☐	☐	☐	☐		
	8	☐	☐	☐	☐	☐		
	8	☐	☐	☐	☐	☐		☐
sup. I	28	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
	8	☐	☐	☐	☐	☐		
	8	☐	☐	☐	☐	☐		
	8	☐	☐	☐	☐	☐		
	8	☐	☐	☐	☐	☐		
	8	☐	☐	☐	☐	☐		☐
sup. II	8	☐	☐	☐	☐	☐		☐
	(choix de cours effectués par les étudiants)							☐
	Grand total:							☐

☐ audio-visuel
ou audio oral

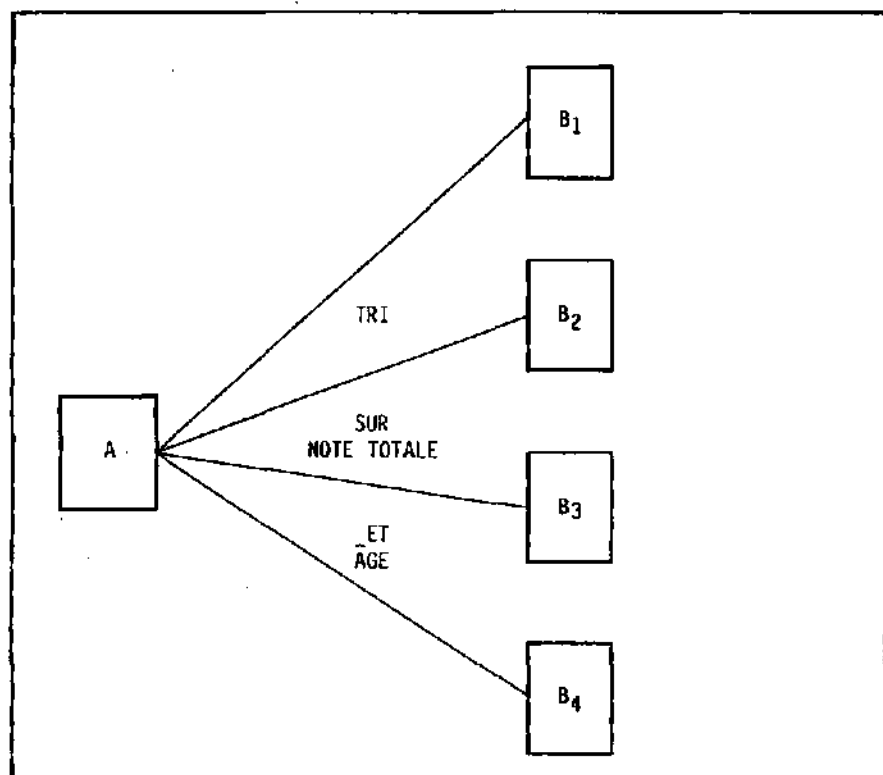
☐ grammaire

☐ conversation

Le chiffre placé dans la première case de chaque ligne indique le nombre approximatif d'étudiants par groupe.

Le nombre d'étudiants établi pour un niveau donné, les programmes informatiques accomplissaient par la suite le travail de la deuxième étape. Le tableau 6 présente la méthode de classement utilisée pour chaque niveau. Ainsi la cellule A représente le nombre d'étudiants attribués à ce niveau. Un autre tri s'effectue pour subdiviser, selon le critère d'âge,

Tableau 6: Méthode de classement par niveau



le nombre d'étudiants de A. On se retrouve alors avec quatre groupes, soit B-1, B-2, B-3, B-4, deux groupes étant formés d'étudiants les plus âgés et deux autres des plus jeunes.

Ainsi, à l'été 1983, le niveau élémentaire I a comporté dans la cellule A 60 étudiants. Ceux-ci devaient être triés en quatre groupes de quinze, soit deux groupes de plus jeunes et deux de plus âgés pour former les cellules B-1, B-2, B-3 et B-4. Le même processus devait être repris pour le niveau élémentaire II dont la cellule A a comporté également 60 étudiants, lesquels seraient redistribués en quatre groupes de quinze, soit les cellules B-1, B-2, B-3 et B-4. Ce tri à chaque niveau effectué selon le critère d'âge aurait eu lieu en 1983, si nous n'avions eu la permission d'intervenir dans les programmes.

3.3. Limite du nombre de sujets

Les résultats obtenus au *Test Laval* à l'été 83 ont indiqué que seuls les niveaux élémentaire I et élémentaire II pouvaient constituer des niveaux d'étudiants débutants en français, puisque les résultats obtenus par les 120 étudiants de ces niveaux s'échelonnaient entre 0 et 28, la note maximale au test étant de 100. L'établissement des niveaux en fonction des résultats au test s'appuyait sur la pratique des années antérieures que le temps a rendue fiable et dont le tableau 7 (page suivante) nous donne un aperçu.

On constate à la lecture de ce tableau que les notes 26 et 28 ont constitué depuis 1979 la limite du niveau élémentaire II. Au-delà de celle-ci, il ne s'agissait plus de débutants, mais d'étudiants qui possédaient déjà une connaissance élémentaire du français. On notera du reste que même dans le cas de nos sujets qui, d'après le test, ont été classés comme débutants, un certain nombre d'entre eux avaient d'une façon ou d'une autre, été exposés au français (*Renseignements généraux*, tableau 9, p. 473) ou avaient étudié un peu le français (*Passeé pédagogique*, tableau 15.1, p. 473). En conséquence, en raison des résultats au test de classement et compte tenu de la nécessité d'effectuer notre expérience

Tableau 7: Notes démarcatives du test de classement/1979-1985

	<u>1979</u>	<u>1980</u>	<u>1981</u>	<u>1982</u>
Elémentaire I	0-23	0-22	0-22	0-23
Elémentaire II	23-28	22-28	22-27	23-28
Intermédiaire I	28-41	23-38	27-39	28-40
Intermédiaire II	41-56	38-52	39-52	40-52
Intermédiaire III	56-68	52-64	52-63	52-65
Supérieur I	68-85	64-83	63-78	65-81
Supérieur II	85-97	83-97	78-98	81-100
	<u>1983</u>	<u>1984</u>	<u>1985</u>	
Elémentaire I	0-22	0-20	0-20	
Elémentaire II	22-28	20-26	20-26	
Intermédiaire I	28-40	26-37	26-37	
Intermédiaire II	40-52	37-49	37-49	
Intermédiaire III	52-65	49-63	49-63	
Supérieur I	65-83	63-79	63-79	
Supérieur II	83-98	79-97	79-98	

Note maximale au Test Laval : 100

auprès de débutants, nous avons dû limiter notre étude à ces 120 étudiants, les plus faibles des cours d'été. Au-delà de cette limite, notre expérience ne se serait pas déroulée auprès de débutants en français.

Tout au long de ce travail, les soixante premiers étudiants, classés en élémentaire I, seront appelés "débutants" et les soixante qui ont été classés en élémentaire II seront appelés "faux débutants". Toutefois, même s'il s'agissait dans les deux cas de personnes qui commençaient leur apprentissage du français, on ne pouvait les considérer de la même façon, puisque les premiers étaient faibles tandis que les seconds l'étaient un peu moins que les véritables débutants.

3.4. Mode d'assignation des sujets à un groupe donné.

La "contrainte d'ordre institutionnel" liée au niveau (cellule A) est demeurée, mais nous avons pu toutefois intervenir dans l'établissement des critères de tri des sujets (cellules B). Il nous était ainsi possible de redistribuer les 60 étudiants selon des critères autres que l'âge.

Cette distribution a alors été faite, pour reprendre les termes de Dagnélie (1981), selon un dispositif "complètement aléatoire" (*completely randomised design*) (Kirk 1982). Un étudiant était pris au hasard parmi les 60 et placé dans le groupe B-1, un deuxième était tiré au hasard et placé dans le groupe B-2, un troisième dans le B-3, un quatrième dans le B-4, un cinquième dans le B-1, etc. Le tirage des étudiants effectué, on a ainsi obtenu pour chaque groupe la composition présentée au tableau 8.

Tableau 8: Assignation d'un groupe à chaque étudiant

Niveau Groupes					
A	B-1	1er étudiant tiré au hasard	5 ^e	9 ^e	13 ^e
	B-2	2 ^e étudiant tiré au hasard	6 ^e	10 ^e	↓
	B-3	3 ^e étudiant tiré au hasard	7 ^e	11 ^e	
	B-4	4 ^e étudiant tiré au hasard	8 ^e	12 ^e	60 ^e

Ce mode d'assignation "complètement aléatoire" nous a permis de postuler que le hasard avait rendu nos quatre groupes d'élémentaire I et nos quatre groupes d'élémentaire II en tous points comparables entre eux. Ce mode d'assignation est celui que nous avons pu utiliser compte tenu des

circonstances et des "contraintes d'ordre institutionnel". Toutefois, dans une situation idéale où nous aurions eu la liberté de toutes les décisions, nous aurions procédé d'une autre façon. En effet, le tri aurait été effectué non pas niveau par niveau (soit pour le niveau élémentaire I d'abord, et élémentaire II ensuite), mais pour les deux niveaux réunis. Les 120 étudiants des deux niveaux auraient été regroupés dans la cellule A après quoi le tri aurait eu lieu de la même façon que dans le cas précédent en tenant compte toutefois de leur origine. Un premier tri aurait été fait parmi les Américains, un second parmi les Canadiens, un troisième parmi les Québécois et un quatrième parmi les autres, chaque étudiant à chaque tri étant assigné à un groupe de façon aléatoire. Nous aurions pu, de cette façon, contrôler l'origine des apprenants, puisque, selon son origine chaque apprenant pouvait varier en raison de ses connaissances "du" ou "à propos du" français. Car un non-francophone du Québec entend parler beaucoup plus du fait francophone qu'un Américain, et le français est susceptible de moins concerner un Américain qu'un Canadien, citoyen d'un pays dont l'une des deux langues officielles est le français. Ainsi cette distribution par niveau de connaissances linguistiques alliée à l'origine aurait-elle constitué la méthode idéale pour construire notre échantillonnage. A ces critères de connaissances linguistiques et d'origines, auraient pu s'ajouter, si cela avait été possible, d'autres critères reliés notamment au sexe, à l'âge, à la vie à Québec (famille ou résidence), à la profession ou à la langue maternelle.

3.5. En résumé

L'échantillonnage s'appuie sur le critère de niveau de connaissances des sujets et a été construit en deux temps. Les étudiants du niveau élémentaire I ont d'abord été assignés au hasard à un des quatre groupes de ce niveau (B-1, B-2, B-3, B-4) et ceux du niveau élémentaire II ont été également assignés au hasard à l'un des quatre groupes de ce niveau (B-1, B-2, B-3, B-4). On retrouve ainsi quatre groupes de quinze étudiants appelés "débutants" et quatre groupes de quinze étudiants appelés "faux débutants". Bien que ce procédé d'échantillonnage nous ait été imposé par les "contraintes d'ordre institutionnel" et qu'il ne constitue pas la voie que nous

aurions souhaité idéalement emprunter, nous postulons que les groupes ainsi formés sont semblables et comparables entre eux. Ainsi les quatre premiers groupes, tout comme les quatre de niveau élémentaire II, devraient-ils être en tous points comparables l'un à l'autre.

4. Les individus impliqués dans cette expérience

L'échantillonnage ainsi construit, voyons la présentation des sujets que le hasard a placé dans chacun des groupes (4.1.) et la présentation des autres individus impliqués dans l'expérience (4.2.). ceci afin de mieux évaluer l'influence que chacun d'entre eux a pu avoir sur les résultats.

4.1. Présentation des sujets

Comme nous l'avons dit précédemment l'échantillonnage a donné lieu à la formation de huit groupes de quinze étudiants, soit un total de 120 sujets. Et, si tous ces étudiants, à l'exception d'un seul, ont accepté de participer à l'expérience, seules les données fournies par ceux dont l'anglais était la langue maternelle ont été retenues au moment de l'analyse des résultats. En d'autres mots, des "contraintes d'ordre institutionnel" nous ont amenée à établir notre échantillonnage sans considération de la langue maternelle de l'apprenant et il nous a fallu travailler avec tous les étudiants des groupes. Ce n'est qu'au moment des analyses des résultats que les non-anglophones ont été écartés de l'ensemble et n'ont pas été pris en considération. Ceci a ainsi ramené le nombre total de sujets à 89 anglophones.

La présentation de ces 89 sujets, (qui ont participé à notre expérience et dont l'anglais était la langue maternelle) va être effectuée en trois temps soit à partir de renseignements généraux (4.1.1.) de renseignements particuliers à l'expérience (4.1.2.) et d'indications sur leur passé pédagogique (4.1.3.) et leurs préjugés (4.1.4.).

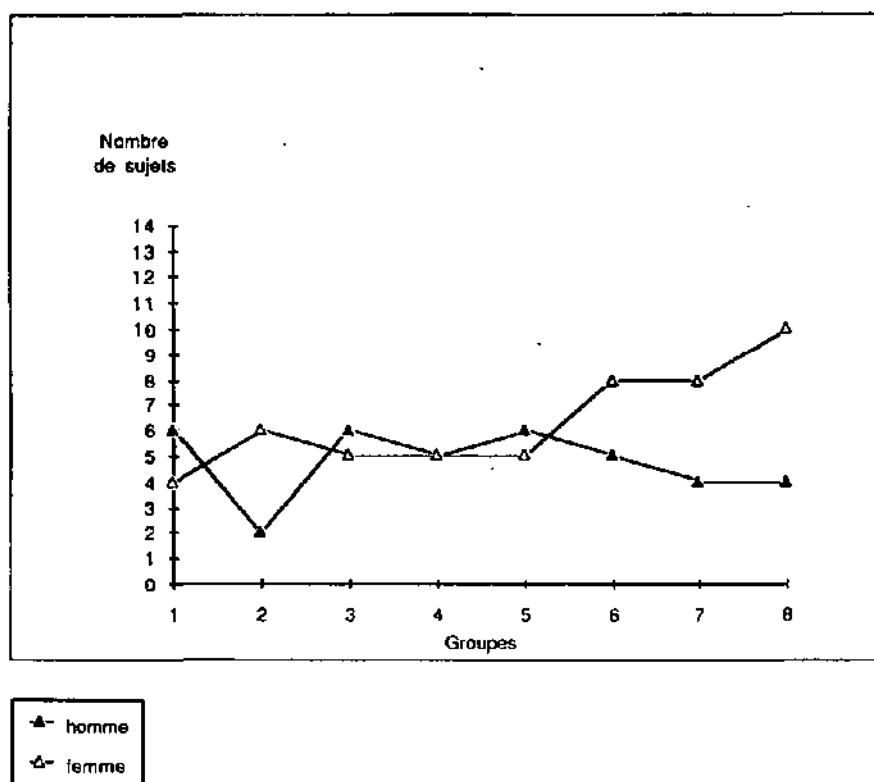
4.1.1. Renseignements généraux

Ces renseignements généraux ont été dégagés des réponses données au questionnaire intitulé *Renseignements généraux* que l'on retrouve à l'Annexe 3 (p. 411 et 474). Il s'agit notamment de précisions relatives au sexe des sujets (4.1.1.1.), à leur âge (4.1.1.2.), à leur origine (4.1.1.3.), à leur occupation (4.1.1.4.), à leur statut d'étudiant boursier ou non boursier (4.1.1.5.), à leur contact avec le français avant (4.1.1.6.) et depuis leur arrivée à Québec (4.1.1.7.) et à leur résultat au *Test Laval* (4.1.1.8.). Bien que d'autres renseignements aient été fournis dans ce questionnaire, nous n'avons retenu qu'un certain nombre d'entre eux. De plus, afin de garder l'anonymat sur l'identité des participants à l'expérience, un numéro a été substitué à leurs nom et prénom. Le tableau 9 (à l'annexe 9, p. 474) nous présente pour les huit groupes l'ensemble des renseignements généraux.

4.1.1.1. Sexe des sujets

L'échantillon de population qui a participé à notre expérience est relativement représentatif, du point de vue du sexe des sujets, de l'ensemble de la population des cours d'été 1983. Ainsi, si on retrouvait pour cet ensemble de l'été 1983 une proportion de 60% de femmes et de 40% d'hommes, notre échantillon se rapproche plus ou moins de cet ensemble avec une égale proportion d'hommes et de femmes, soit 50% dans les deux cas. Chaque groupe suit à peu près la même tendance à l'exception des groupes 2, 6, 7 et 8, où les hommes sont en minorité. La figure 1 illustre la distribution selon le sexe d'un groupe à un autre.

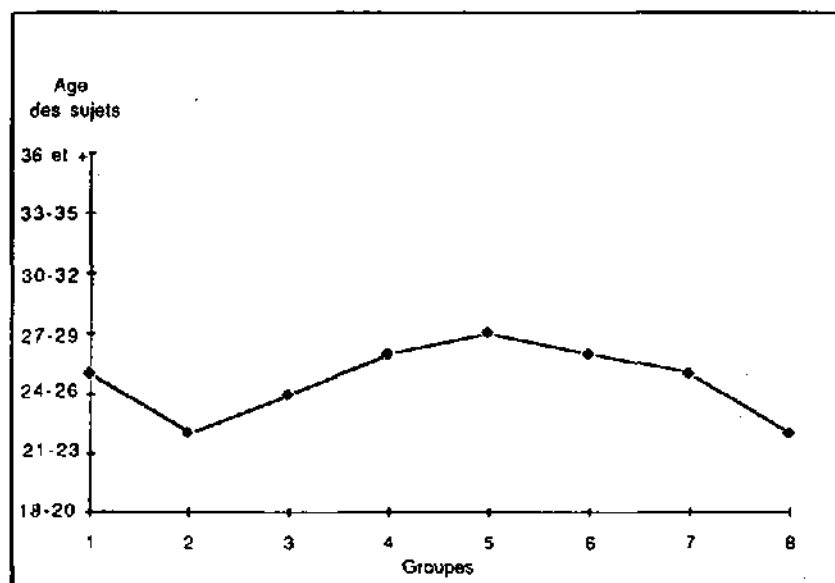
Figure 1: Distribution des sujets selon le sexe



4.1.1.2. Âge des sujets

Comme dans le cas précédent, l'échantillon de population qui a participé à notre expérience est représentatif de l'ensemble des personnes qui avaient suivi les cours d'été, la moyenne d'âge ayant été en 1983 de 25 ans. On constate également à la lecture de la figure 2 que l'âge moyen est à peu près le même d'un groupe à un autre et qu'il se situe autour de 24 ans.

Figure 2: Âge moyen des sujets selon les groupes



Moyenne = 24

Toutefois si l'on considère les sujets par groupes d'âge, soit les 18-25 ans, les 26-30 ans, les 30-35 ans, les 36-40 ans, la quarantaine, la cinquantaine, la soixantaine, on obtient la répartition suivante présentée au tableau 10.

Tableau 10 : Appartenance des sujets par groupe d'âge

Âge des sujets	Groupes								
	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
18 - 25 ans	5	8	9	6	8	8	10	13	67
26 - 30 ans	3		1	2	1	2	1	1	11
30 - 35 ans	2		1		1	1			5
36 - 39 ans				1		1			2
Quarantaine				1		1	1		3
Cinquantaine									0
Soixantaine					1				1
Total	10	8	11	10	11	13	12	14	89

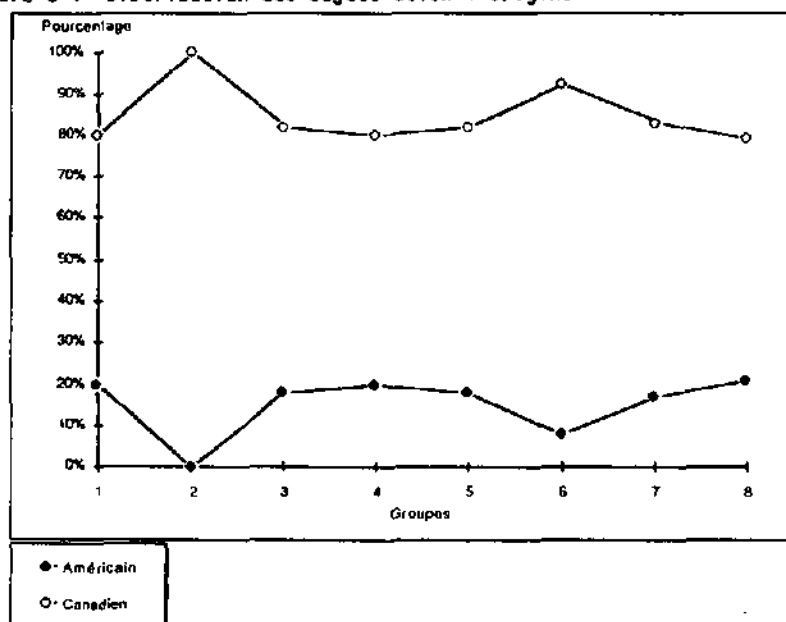
On constate ainsi que les groupes 2 et 8 sont composés essentiellement de personnes âgées de 25 ans et moins, que les plus âgés, dans les groupes 1 et 3 ont 35 ans, que les groupes 4, 5, 6 et 7 comptent quelques sujets dans la quarantaine et plus.

4.1.1.3. Origine des sujets

On retrouve généralement pour l'ensemble des cours d'été de cette université, les Canadiens en proportion de 65%, les Américains en proportion de 25%, tandis que les autres constituent le 10%. Si on examine notre échantillon, dont les non-anglophones ont été exclus, on constate qu'il

suit plus ou moins la tendance générale, puisque 75 Canadiens et 14 Américains ont participé à notre expérience. La figure 3 illustre la distribution du nombre d'Américains et de Canadiens par groupe.

Figure 3 : Distribution des sujets selon l'origine



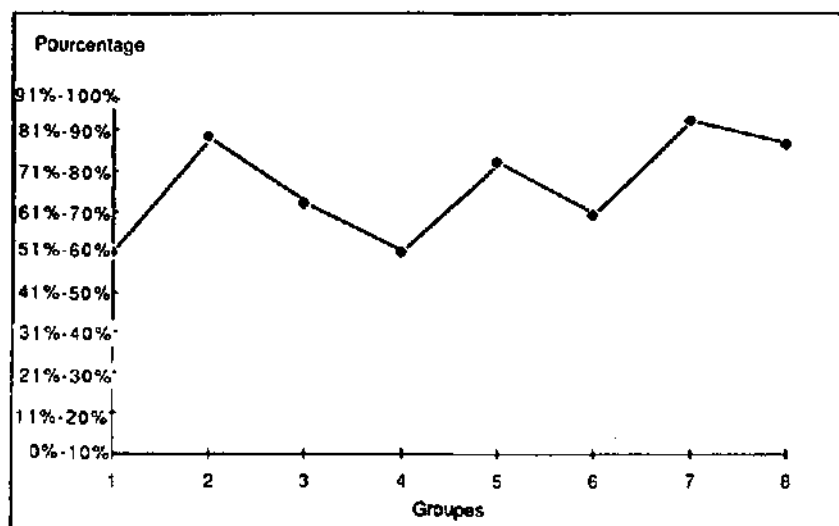
La proportion d'Américains et de Canadiens est à peu près égale d'un groupe à l'autre à l'exception du groupe 2 qui ne comporte que des Canadiens et du groupe 6 qui comprend un peu moins d'Américains que les autres.

4.1.1.4. Occupation

Comme dans le cas de l'ensemble, plus de 60% de nos sujets avaient le statut d'étudiant au moment de leur participation à l'expérience. La

figure 4 nous donne un aperçu de la proportion d'étudiants dans chaque groupe.

Figure 4: Proportion d'étudiants par groupe

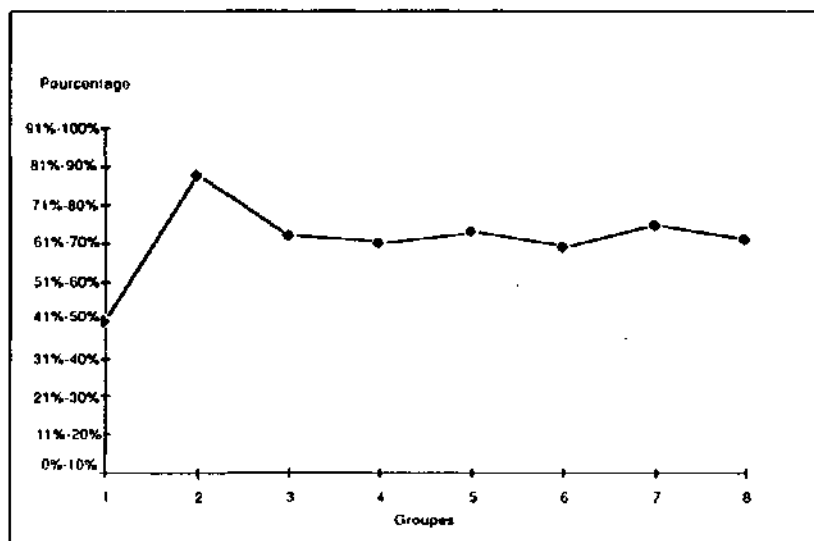


On peut voir à la lecture de cette figure que les groupes 1 et 4 comportaient le moins de sujets qui étaient étudiants. Cette constatation est intéressante si l'on suppose que l'étudiant, étant habitué à des activités scolaires, était peut-être moins susceptible que les autres d'être gêné par la nature de la tâche exigée lors de notre expérience.

4.1.1.5. Boursier/non-boursier

Plus de 60% des sujets qui ont participé à cette expérience étaient des étudiants à qui l'on avait attribué une bourse. La figure 5 nous donne un aperçu de la proportion de sujets boursiers pour chaque groupe.

Figure 5: Proportion d'étudiants boursiers par groupe



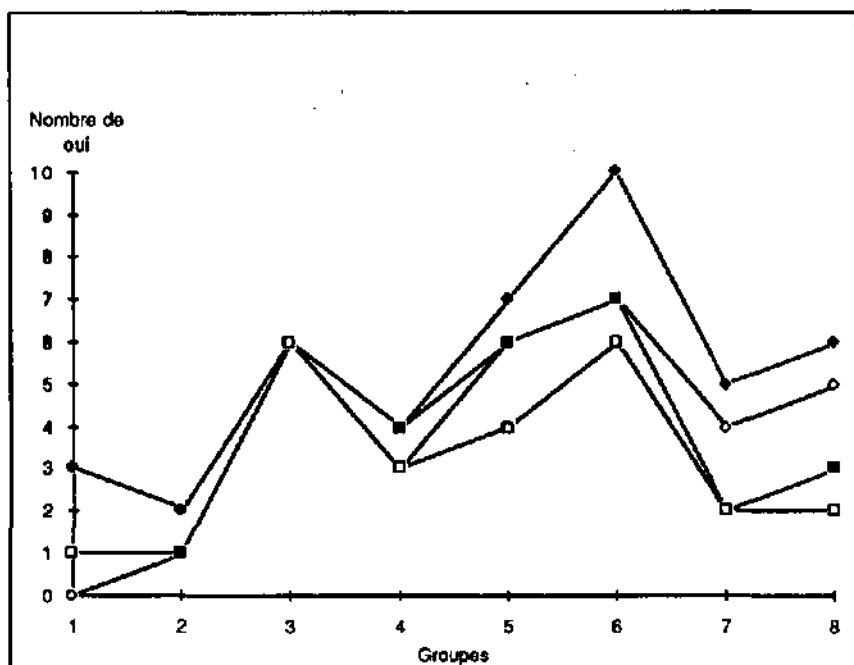
On constate que le pourcentage de boursiers est plus élevé que celui des non-boursiers. Cette distribution implique qu'il est possible de retrouver parmi les sujets boursiers, et par conséquent sur plus de 60% des participants à l'expérience, quelques sujets moins sérieux ou moins intéressés au français. Car dans le groupe des boursiers, pour qui tous les frais étaient assumés par la bourse, on retrouvait annuellement quelques sujets moins sérieux qui auraient dû s'abstenir de participer aux cours d'été.

4.1.1.6. Contact avec le français avant l'arrivée à Québec

Parmi les sujets de notre expérience, aucun n'avait des parents ou grands-parents de langue maternelle française, et aucun n'avait été ou n'était marié à un francophone. Ils n'avaient eu, par conséquent, aucun contact avec le français par le biais de la famille. En revanche, il en va tout autrement du contact avec le français que le milieu a pu leur offrir, puisqu'un certain nombre d'entre eux ont déclaré avoir entendu, lu, parlé ou écrit le français avant d'arriver à Québec. La figure 6 nous

présente un aperçu de ce contact avec le français avant l'arrivée à Québec.

Figure 6: Contact avec le français avant l'arrivée à Québec



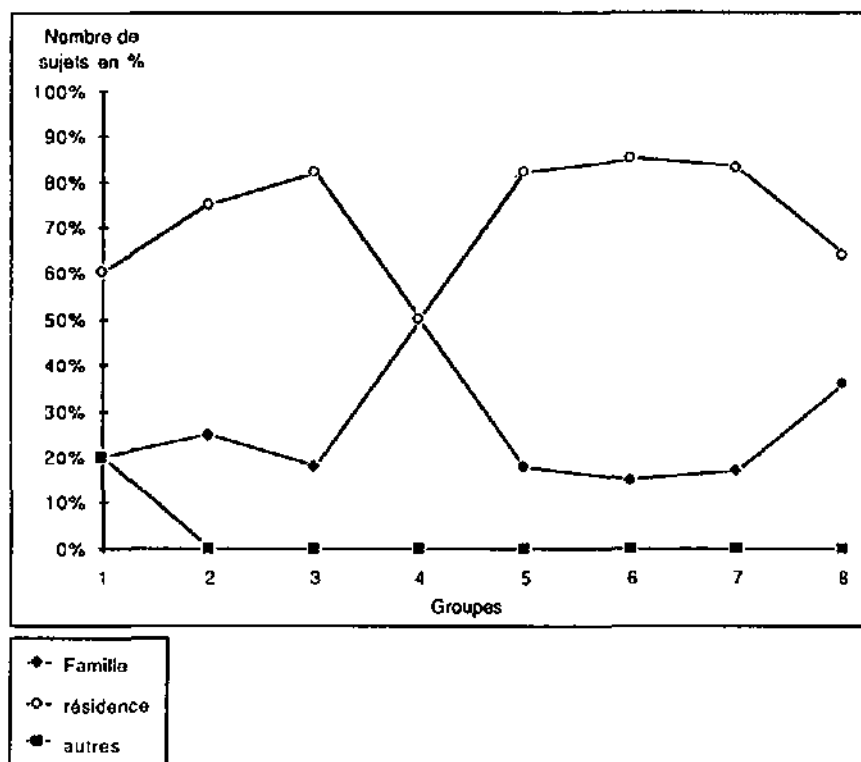
- écouter
- parler
- lire
- écrire

Il va de soi, que ces réponses dépendent de l'interprétation que chacun a pu donner à nos questions (n° 7 de l'Annexe 3, p. 412), car il est étonnant de voir que ces débutants aient eu autant de contacts avec le français avant leur arrivée à Québec. De plus, comme notre questionnaire de renseignements généraux ne comportait pas de questions susceptibles de donner des précisions sur le nombre de fois que ce contact a pu avoir lieu, il est possible qu'un sujet ait répondu oui dans un cas où il n'y aurait eu qu'une brève rencontre avec le français. Il faut, par conséquent, lire les données de cette figure 6 avec prudence et se rappeler que ce contact a pu être bref et limité à un seul cas. Cette mise en garde étant faite, on constate que les sujets des groupes 1, 2 et 4 sont ceux qui ont le moins entendu, parlé, lu ou écrit le français avant leur arrivée à Québec.

4.1.1.7. Contact avec le français depuis l'arrivée à Québec

Il est difficile d'établir pour chaque sujet le degré de contact avec le français depuis l'arrivée à Québec, car la nature et le nombre de contacts ont certainement varié, pour ce qui est du temps passé à l'extérieur de la classe, en fonction de la personnalité et des caractéristiques individuelles de chacun. Toutefois, le lieu où chacun vivait après la classe a pu favoriser ou nuire aux progrès en français. En effet, après les activités de loisir, chacun, de retour chez soi, était susceptible de continuer, plus ou moins, à être en contact avec le français. Ainsi l'étudiant qui habitait avec une famille québécoise poursuivait sa vie en français car chaque famille, ayant dû au préalable être agréée par les responsables du Service de logement de l'Université, s'était engagée à parler en français à son nouveau membre. Par ailleurs celui qui habitait dans une des résidences de la Cité universitaire se retrouvait soit seul, soit en contact avec des anglophones et plus rarement avec des francophones. Il gardait ainsi silence ou parlait anglais avec ses voisins plus souvent qu'il n'aurait dû. Une troisième catégorie habitait un appartement avec des anglophones et ne parlait qu'anglais après les cours. La figure 7 nous donne un aperçu de la nature de la résidence des sujets. Ces proportions sont établies en % dans le cas de chaque groupe.

Figure 7: Vie à Québec



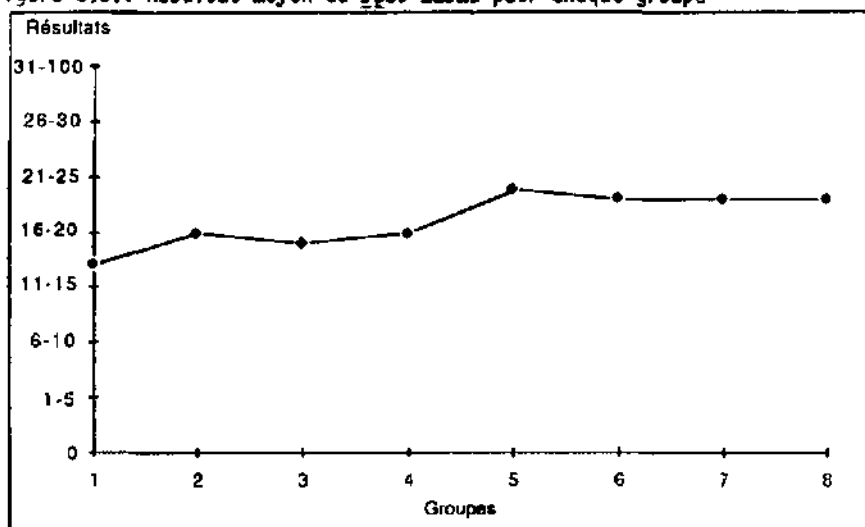
On constate à la lecture de cette figure 7 que la plupart des participants à l'expérience vivaient dans une des résidences de la Cité universitaire et étaient par conséquent exposés à vivre en anglais une fois de retour chez eux. On remarque que les groupes 4 et 8 se situent au-dessus de la moyenne pour ce qui est du nombre d'étudiants qui vivaient dans une famille francophone.

4.1.1.8. Résultats au *Test Laval*

Le *Test Laval Formule B* (Groupe de professeurs de l'Université Laval 1976) est un test de classement qui a été administré aux étudiants au début des cours d'été. La version A de ce test a été mise au point dans les années 1968 et la version B dans les années 1975. Ce test a été conçu pour les cours d'été de français de l'Université Laval. Il est standardisé, ce qui signifie que les conditions dans lesquelles son expérimentation a eu lieu sont identiques à celles dans lesquelles nos participants l'ont subi. Il comporte 54 questions de *grammaire*, 30 de *vocabulaire*, 16 de *compréhension orale*, et il évalue surtout les connaissances écrites des sujets. Il arrive à chaque été que des étudiants, ayant obtenu un score élevé en raison des sections *grammaire* et *vocabulaire* et ayant été classés dans un groupe avancé, demandent après quelques jours de cours à être ramenés dans un groupe de niveau inférieur. Ils justifient leur demande par le fait qu'ils ne comprennent rien à l'enseignement qui se déroule entièrement en français. Dans notre cas une seule personne - le no 39 du groupe 4 - s'est prévalu de ce droit. Elle avait été classée dans un niveau plus élevé et devant la difficulté du cours et la force de son groupe, elle a demandé à être reclassée dans le groupe 4. Ce reclassement a constitué pour nous une "contrainte d'ordre institutionnel" que nous n'avions pas le choix d'écarter. La figure 8.1. (page suivante) nous donne un aperçu du résultat moyen obtenu par chacun des groupes qui ont participé à l'expérience.

On observe que la moyenne des groupes 1 à 4 se situe autour de 18 et celles des groupes 5 à 8 est de 23. Les quatre premiers groupes semblent d'après ces résultats légèrement plus faibles que les quatre autres. Si on examine les groupes individuellement (tableau 9, p. 475), on remarque que seul le groupe 1 comporte un sujet qui a obtenu la note zéro, que le

Figure 8.1.: Résultat moyen au *Test Laval* pour chaque groupe



groupe 4 en comporte un qui a obtenu la note six. D'autre part, si on examine l'écart, entre le plus haut et le plus bas résultat dans chaque groupe, on constate qu'il est de 21 dans le groupe 1, de 3 dans le groupe 2, de 16 dans le groupe 3, de 27 dans le groupe 4, de 6 dans le groupe 5, de 9 dans le groupe 6, de 6 dans le groupe 7 et de 9 dans le groupe 8. On peut voir que, d'après le test, les groupes n'étaient pas tout à fait homogènes du point de vue des connaissances antérieures du français. Notons enfin que nous avons réadministré le *Test Laval* à la fin de l'été. Toutefois étant donné l'apprentissage qui a pu s'effectuer à l'aide du test nous n'avons pas pris en considération cette deuxième série de résultats.

4.1.1.9. En résumé

Bien que le plus grand soin ait été apporté au moment de l'échantillonnage pour rendre les groupes à tous points de vue comparables entre eux et que nous ayons pu postuler à l'instar d'un grand nombre de chercheurs en éducation qu'ils étaient semblables, on observe à l'examen des réponses fournies au questionnaire *Renseignements généraux* la présence de quelques différences d'un groupe à un autre. On peut ainsi penser que le processus de l'échantillonnage tend idéalement (dans la mesure du

possible) à rendre les groupes comparables entre eux et qu'un plus grand nombre de différences entre les groupes seraient demeurées si nous n'avions veillé à la mise au point de notre échantillonnage. Toutefois, la difficulté de rendre et de maintenir équivalents des groupes entre eux est demeurée présente malgré nos efforts. Ces différences entre les groupes seront par la suite prises en considération au moment du choix du plan d'expérience et, de l'analyse et l'interprétation des résultats.

Dans le cas des groupes qui font l'objet de notre étude, on peut dire qu'ils sont plus ou moins comparables du point de vue de la distribution du sexe des sujets, de leur âge, de leur origine. Toutefois, ils varient légèrement quant à l'occupation des sujets, au nombre de boursiers, au degré de contact avec le français. Enfin les résultats obtenus au *Test Laval* laissent voir de plus grandes différences entre les groupes, qui seront contrôlées subséquemment à l'aide du "prétest" avant chaque leçon.

4.1.2. Renseignements particuliers à l'expérience

Une deuxième série de renseignements que nous avons appelés "Renseignements particuliers à l'expérience" nous ont permis d'établir des précisions intéressantes relativement aux participants à l'expérience et au déroulement de cette dernière. Ces précisions sont issues de réponses apportées aux questionnaires de certains questionnaires soit ceux intitulés *Motivation* (4.1.2.1.), *Test de mémoire* (4.1.2.2.), *A propos du déroulement de l'expérience* (4.1.2.3.) et *Evaluation subjective par le "titulaire" de chaque groupe* (4.1.2.4.).

4.1.2.1. Motivation face au français L2

On peut supposer que la motivation d'un individu face à l'apprentissage d'une L2 est relativement bonne si ce dernier décide de consacrer six semaines de son temps à cet apprentissage. On peut supposer également qu'elle est d'autant plus élevée, si cet effort implique un éloignement de plusieurs milliers de kilomètres du milieu familial ou s'il doit s'effec-

tuer dans la période de temps normalement consacrée pour les uns aux vacances, pour les autres au travail d'été étudiant. Or, tous les participants à notre expérience avaient choisi de s'éloigner de leur milieu respectif (voir origine des sujets tableau 9) et de substituer à leurs vacances ou à leur travail d'été un cours de français L2 à l'Université Laval. On peut par conséquent postuler, sans qu'il soit nécessaire de le vérifier, que leur motivation face à l'apprentissage du français L2 était suffisamment élevée pour constituer un élément positif dans cette étude.

Toutefois nous avons choisi d'administrer un test de motivation avant le début de notre expérience pour mieux connaître les composantes sous-jacentes à cet intérêt pour le français L2 et pour recueillir quelques données supplémentaires susceptibles d'être utiles au moment de l'analyse et de l'interprétation des résultats. Nous avons eu recours pour effectuer cette observation au questionnaire de Gardner et Smythe, présenté dans Gliksmann, Gardner & Smythe (1982), à partir duquel nous avons établi une version abrégée (voir Annexe 4-B, p. 422). Le questionnaire original comportait 83 items répartis en neuf thèmes soient le "besoin d'excellence" (*need achievement*), l'"ethnocentrisme" (*ethnocentrism*), le "renforcement du milieu" (*parental encouragement*), "l'attitude envers les Canadiens-français" (*attitude toward French Canadian*), "l'orientation intégrative" (*degree of integrativeness*), "l'orientation instrumentale" (*degree of instrumentality*), "l'intérêt pour les langues étrangères" (*interest in foreign languages*), "l'attitude à l'égard de l'apprentissage du français" (*attitude toward learning French*), "l'anxiété dans la classe de français L2" (*French class anxiety*). À l'exception des deux premiers thèmes pour lesquels nous n'avons retenu aucune question, nous avons maintenu cinq items pour examiner l'aspect "renforcement du milieu" (questions 1, 20, 22, 26, 29), cinq items pour "l'attitude envers les Canadiens-français" (questions 5, 9, 15, 27, 30), quatre relatifs à "l'orientation intégrative" (questions 10, 18, 24, 25), quatre relatifs à "l'orientation instrumentale" (questions 3, 7, 16, 23), cinq pour "l'intérêt envers les langues étrangères" (questions 2, 4, 8, 11, 13), trois pour "l'attitude envers l'apprentissage du français" (questions 12, 17, 31) et cinq pour "l'anxiété dans la classe de français L2" (ques-

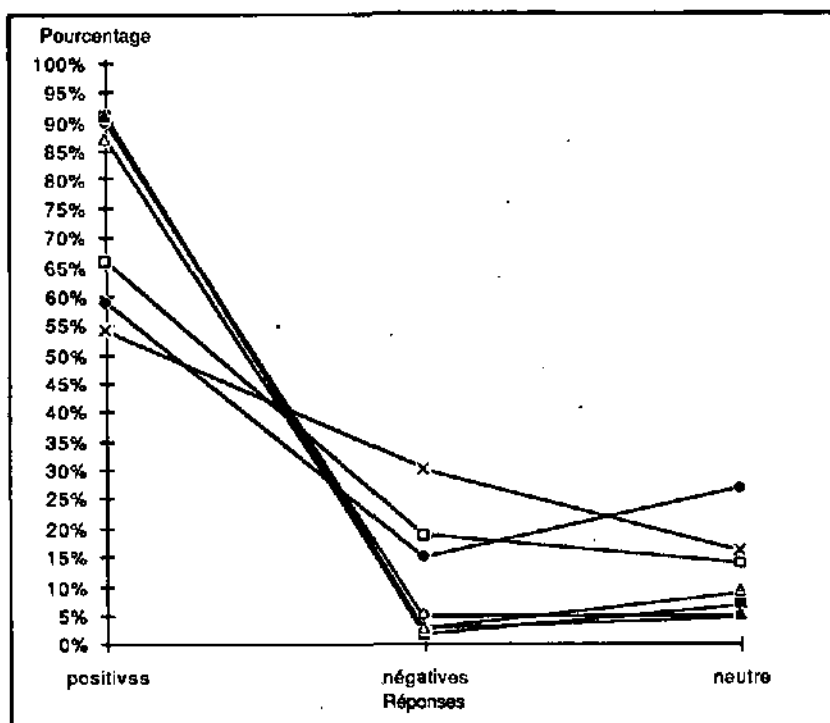
tions 6, 14, 19, 21, 28), soit un total de trente et un items. Les réponses fournies à ces questions nous ont ainsi permis de voir de façon plus précise ce qui constituait la motivation des participants à l'expérience. On retrouve à la figure 8.2. (page suivante) un aperçu de ces réponses. Les réponses positives ont été compilées à partir des *slightly agree*, *moderately agree* et *strongly agree*, les réponses négatives proviennent des *strongly disagree*, *moderately disagree* et *slightly disagree*. Les réponses neutres (*neutral*) ont été considérées comme constituant une catégorie à part.

On constate que pour l'ensemble des groupes le taux des réponses positives est sensiblement plus élevé que celui des réponses négatives et ce, dans le cas de chacune des composantes de la motivation. Ces résultats signifient que les participants à l'expérience étaient, comme nous l'avions présumé, relativement bien motivés à l'égard du français L2. Quant aux composantes de cette motivation, on remarque que "l'attitude à l'égard des Canadiens-français", "l'orientation intégrative", "l'intérêt pour les langues étrangères" et "l'attitude à l'égard de l'apprentissage du français L2" ont donné lieu à un taux élevé de réponses positives pour plus de 90% des sujets. Étant donné ce taux élevé de motivation, et ce pour tous les sujets pris individuellement, nous écartons de cette présentation les résultats obtenus à ce questionnaire par chaque sujet et par chaque groupe, car une telle homogénéité de résultats ne pouvait apporter d'éléments explicatifs et discriminants au moment de l'analyse et de l'interprétation des résultats.

4.1.2.2. *Test de mémoire*

Afin de mieux connaître chaque individu qui participait à cette expérience, et pour mieux cerner les différences individuelles qui les caractérisaient, et qui pouvaient éventuellement faire varier les résultats, nous avons soumis tous les participants à ce que nous avons appelé un *test de mémoire*. Ce dernier (présenté à l'Annexe 4-C, p. 431) comportait quatre épreuves d'évaluation de la mémoire auditive et une épreuve d'évaluation de la mémoire visuelle. Il se déroulait en anglais et les mots et nombres à

Figure 8.2.: Vue d'ensemble des réponses au questionnaire
Motivation



- ◆ Renforcement du milieu
- ◇ Attitude à l'égard des Canadiens-français
- Orientation intégrative
- Orientation instrumentale
- ▲ Intérêt pour les langues étrangères
- ▽ Attitude à l'égard de l'apprentissage du français L2
- × Anxiété dans la classe de français L2

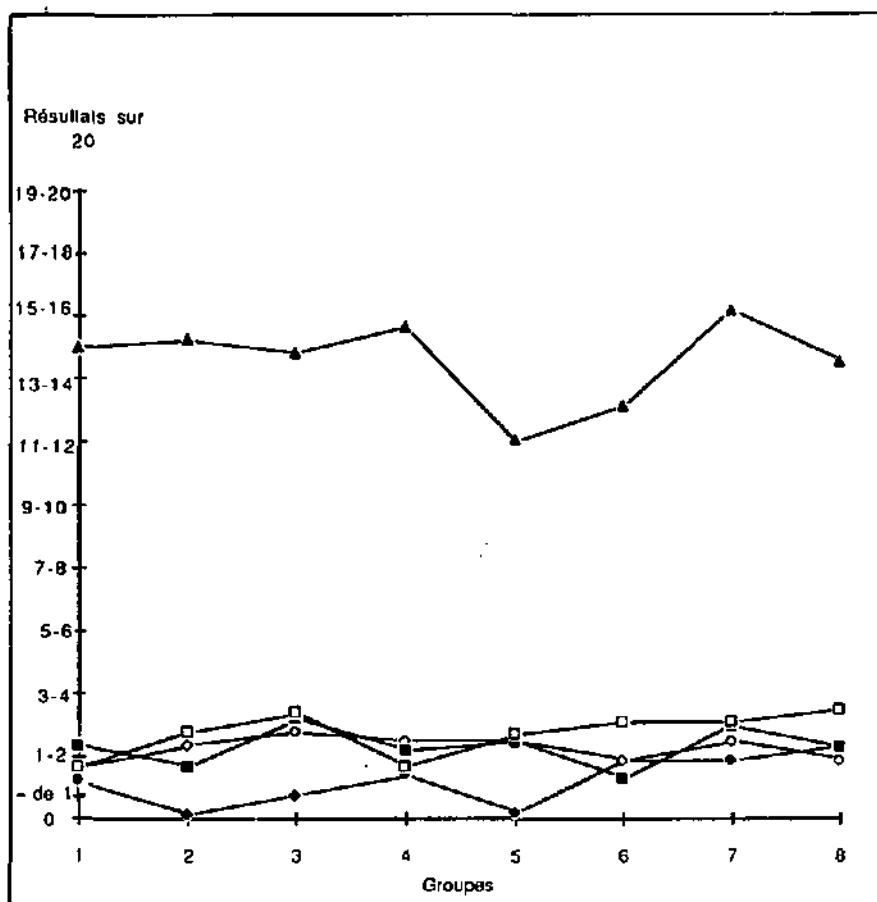
mémoriser avaient été dictés en anglais. La première épreuve auditive consistait en la présentation à chaque sujet de vingt mots qui devaient être répétés (par écrit) dans le même ordre que celui où ils avaient été entendus. La seconde épreuve présentait vingt mots au sujet qui devait les reproduire dans l'ordre inverse de celui où il les avait entendus. La troisième épreuve, identique à la première quant au processus, présentait des nombres et la quatrième épreuve exigeait que les nombres entendus soient reproduits dans l'ordre inverse de celui où ils avaient été produits. Au cours de la cinquième épreuve, le sujet observait vingt objets pendant une minute, après quoi il devait se les rappeler et les énumérer. Sans être standardisé, ce test de mémoire, mis au point essentiellement pour les fins de notre étude, nous a fourni des indications sur le type de mémoire de nos participants. On retrouve à l'annexe 9 le tableau 11(p. 483) qui présente les résultats obtenus par chaque sujet.

Ces résultats sont ensuite repris à la figure 9 qui présente un schéma pour l'ensemble des groupes. Ces derniers semblent relativement comparables quant à la mémoire de leurs membres. Toutefois, on remarquera que le groupe 7 se distingue des autres pour la mémoire visuelle et pour la mémoire des nombres. D'autre part, les membres du groupe 3 semblent avoir une meilleure mémoire que ceux des autres groupes s'il s'agit de reproduire les nombres dans le même ordre ou dans l'ordre inverse que celui dans lequel ils ont été entendus.

Ces mêmes données sont ensuite représentées à la figure 10 où les résultats sont regroupés, les deux épreuves de mémorisation de mots ne formant qu'un résultat et les deux épreuves qui portent sur les nombres ne donnant également lieu qu'à un seul résultat.

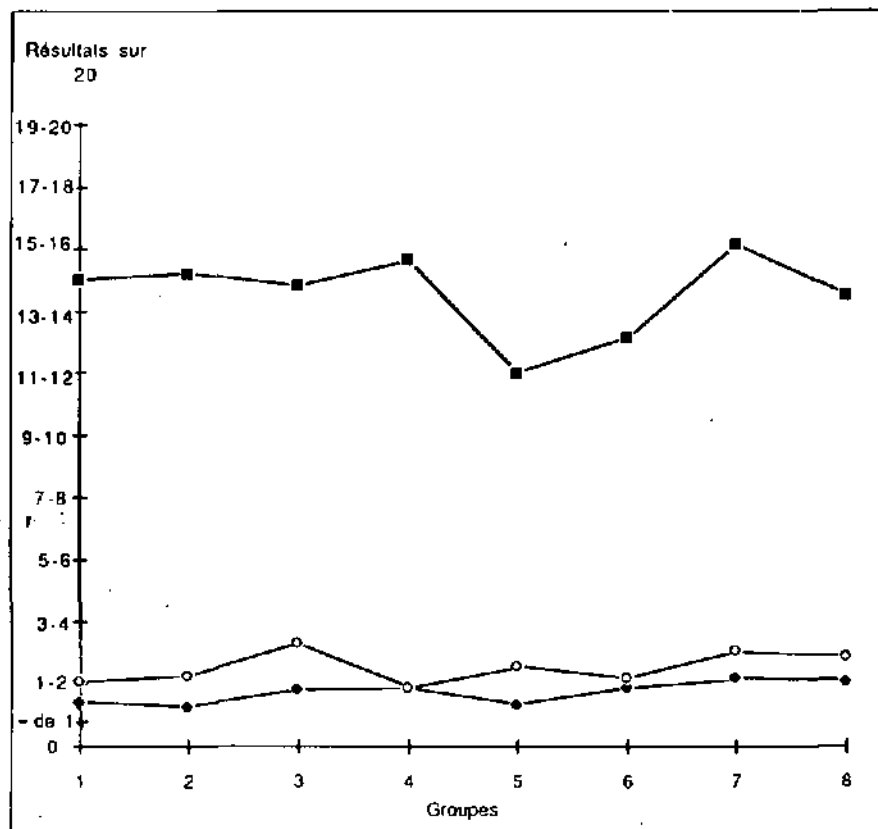
Il apparaît plus clairement ici que les membres des groupes 3, 6 et 7 ont tendance à avoir une meilleure mémoire des chiffres que leurs pairs et ceux des groupes 7 et 8 ont une bonne mémoire des mots. Les groupes placés en rang pour leur performance au *Test de mémoire* sont présentés au tableau 12.

Figure 9: Test de mémoire / ensemble des résultats



- ▲- mots dans le même ordre
- mots dans l'ordre inverse
- nombres dans le même ordre
- nombres dans l'ordre inverse
- ▲- objets

Figure 10: Test de mémoire/regroupement des résultats



◆- épreuve de mémoire des mots (moyenne)

○- épreuve de mémoire des nombres (moyenne)

■- épreuve de mémoire visuelle

Tableau 12: Rangs des groupes selon les résultats au *Test de Mémoire*

Mémoire	Rangs							
	1er	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e
Mots	7* (2.2)**	8 (2.1)	6 (1.9)	4 (1.9)	3 (1.8)	1 (1.4)	5 (1.3)	2 (1.2)
Nombres	3 (3.3)	7 (3.05)	8 (2.9)	5 (2.6)	2 (2.2)	6 (2.2)	1 (2.05)	4 (1.9)
Objets	7 (16.1)	4 (15.6)	2 (15.2)	1 (15)	3 (14.8)	8 (14.5)	6 (13.1)	5 (12)
Ensemble	7 (21.35)	3 (19.9)	8 (19.52)	4 (19.4)	2 (18.72)	1 (18.05)	6 (17.8)	5 (15.9)

*Ce chiffre indique le numéro du groupe.

**Le chiffre entre parenthèse donne le résultat moyen du groupe.

Les groupes 7 et 3 occupent les premiers rangs quant aux résultats au *test de mémoire* dans son ensemble. Toutefois ces différences de mémoire demeurent minimes si on considère la différence entre le plus haut et le plus bas score. Elle se situe autour de 1.0 sur 20 pour les mots, 1.4 sur 20 pour les nombres et 5.45 sur 20 pour les objets. On peut par conséquent penser que les groupes étaient relativement égaux entre eux pour ce qui a trait à la mémoire de leurs sujets.

4.1.2.3. À propos du déroulement de l'expérience

Bien que nous ayons demandé aux participants de ne pas chercher ou demander des explications supplémentaires après le déroulement de chaque leçon, ces derniers ont toutefois eu à répondre au questionnaire intitulé *À propos du déroulement de l'expérience*. Une partie de ce dernier nous a permis de voir si tous les participants avaient observé la consigne initiale et si des inégalités, issues d'explications que certains auraient pu obtenir en dehors des leçons expérimentales, avaient pu s'établir entre les groupes. Les réponses à la question 1 de ce questionnaire figurent au tableau 13 (Annexe 9, p. 491).

La plupart des sujets, comme on peut le constater dans ce tableau, ont répondu qu'ils n'avaient pas cherché à obtenir des explications supplémentaires après chaque leçon expérimentale. Ils avaient en quelque sorte observé la consigne initiale et essayé de ne pas penser au contenu de ces leçons. D'autre part, quelques sujets ont admis avoir fait un peu (*a little*) d'efforts pour essayer d'en connaître davantage au sujet des contenus des leçons. Il s'agit surtout du groupe 1 dont 40% de ses membres ont fait "un peu de recherche", et du groupe 5 où 45% des membres ont également fait "un peu de recherche". On peut ainsi penser que tous les groupes étaient, de ce point de vue, plus ou moins comparables entre eux, mais il faudra se rappeler au moment de l'analyse et de l'interprétation des résultats qu'une supériorité remarquable des groupes 1 et 5 pourrait éventuellement être attribuable à cette "recherche" para-expérimentale.

4.1.2.4. Evaluation des participants à l'expérience par le "titulaire" de chaque groupe

Toujours dans le but de mieux connaître chaque personne qui a participé à notre expérience, nous avons demandé aux "titulaires" de groupe de répondre au questionnaire intitulé *Evaluation subjective par le "titulaire" de chaque groupe* que l'on retrouve à l'Annexe 4-E (p. 435). En effet, les "titulaires" connaissaient certainement leurs étudiants puisqu'ils passaient quatre heures par jour dans la classe avec eux, sans compter les nombreuses sorties de classe des après-midi et des soirs.

Cette évaluation est, rappelons-le, subjective et nous ne lui avons attribué aucune valeur autre que celle de nous aider à mieux connaître les sujets. Le tableau 14 (page suivante) en présente les principales données. Pour faciliter la lecture de ce tableau, les étudiants jugés "excellent" et "très bon" ont été regroupés avec les "bon" et "moyen" et ceux qui ont été jugés "très moyen" et "médiocre" ont été regroupés avec les "mauvais" et "très mauvais". On obtient ainsi cette image pour chacun des groupes.

Tableau 14: Evaluation subjective du "titulaire"

1. Les étudiants dans l'ensemble																
Etudiants	Groupes															
	1		2		3		4		5		6		7		8	
Bons	1*	7	12	17	19	23	29	31	38	40	48	51	59	64	70	82
	3	9	14	18	20	24		33	39	41	49	54	60	65	71	84
	5	10	15		21	27		34		42	50	55	61	67	72	85
	6		16		22	28		36		43		56	62	68	73	86
								37		46		58	63	69	74	87
										47					80	88
Mauvais	2		11		25			30		44		52		66		81
	4		13		26			32		45		53		75		83
	8							35				57				89
Total	B.: 7		B.: 6		B.: 9		B.: 7	B.: 9		B.: 10		B.: 10		B.: 11		
	M.: 3		M.: 2		M.: 2		M.: 3	M.: 2		M.: 3		M.: 2		M.: 3		
Total en %	B.: 70%		B.: 75%		B.: 82%		B.: 70%	B.: 82%		B.: 77%		B.: 83%		B.: 79%		
	M.: 30%		M.: 25%		M.: 18%		M.: 30%	M.: 18%		M.: 23%		M.: 17%		M.: 21%		

*Ce chiffre désigne le numéro des sujets.

Tableau 14 (suite): Evaluation subjective du "titulaire"

2. En compréhension orale																
Etudiants	Groupes															
	1		2		3		4		5		6		7		8	
Bons	1	9	12	17	19	23	31	39	40	47	51	61	64	70	77	84
	3	10	14	18	20	24	34		41	48	54	62	65	71	78	85
	5		15		21	25	36		43	49	55	63	66	72	79	86
	6		16		22	26	37		44		56		67	73	80	87
	7					27	38		45		59		68	74	82	88
						28					60		69		83	
Mauvais	2		11		29		30		42		52		75		76	
	4		13				32		46		53				81	
	8						33		50		57				89	
							35				58					
Total	B.: 7		B.: 6		B.: 10		B.: 6	B.: 8		B.: 9		B.: 11		B.: 11		
	M.: 3		M.: 2		M.: 1		M.: 4	M.: 3		M.: 4		M.: 1		M.: 3		
Total en %	B.: 70%		B.: 75%		B.: 91%		B.: 60%	B.: 73%		B.: 70%		B.: 92%		B.: 79%		
	M.: 30%		M.: 25%		M.: 9%		M.: 40%	M.: 27%		M.: 30%		M.: 8%		M.: 21%		

Tableau 14 (suite): Evaluation subjective du "titulaire"

3. En expression orale																
Etudiants	Groupes															
	1		2		3		4		5		6		7		8	
Bons	1	9	12	17	19	23	31	42	51	61	64	70	76	84		
	3	10	14	18	20	24	34	43	54	62	65	71	77	85		
	5		15		21	25	36	44	55	63	66	72	78	86		
	6		16		22	26	37	47	56		67	73	79	87		
	7					27	38	48	59		68	74	80	88		
						28	39	49	60		69		82			
Mauvais	2		11		29		30	35	40	50	52		75		81	
	4		13				32		41		53				83	
	8						33		45		57				89	
									46		58					
Total	B.: 7		B.: 6		B.: 10		B.: 6		B.: 6		B.: 9		B.: 11		B.: 11	
	M.: 3		M.: 2		M.: 1		M.: 4		M.: 5		M.: 4		M.: 1		M.: 3	
Total en %	B.: 70%		B.: 75%		B.: 91%		B.: 60%		B.: 55%		B.: 69%		B.: 92%		B.: 79%	
	M.: 30%		M.: 25%		M.: 9%		M.: 40%		M.: 45%		M.: 31%		M.: 8%		M.: 21%	

Tableau 14 (suite): Evaluation subjective du "titulaire"

4. Désir d'apprendre																
Etudiants	Groupes															
	1		2		3		4		5		6		7		8	
Bons	1	10	11	15	19	28	30	36	42	50	51	60	64	70	76	85
	3		12	16	20	29	31	37	47		54	61	65	71	77	86
	5		13	17	21		32	38	48		55	62	67	72	78	87
	6		14		22		33		49		56	63	68	73	79	88
	7				23		34				58		69	74	80	89
	9				24						59			75	81	
Mauvais	2		18				35		40	45	52		66			
	4						39		41	46	53					
	8								43		57					
									44							
Total	B.: 7		B.: 7		B.: 11		B.: 8		B.: 5		B.: 10		B.: 11		B.: 14	
	M.: 3		M.: 1		M.: 0		M.: 2		M.: 6		M.: 3		M.: 1		M.: 0	
Total en %	B.: 70%		B.: 88%		B.: 100%		B.: 80%		B.: 45%		B.: 77%		B.: 92%		B.: 100%	
	M.: 30%		M.: 12%		M.: 0%		M.: 20%		M.: 55%		M.: 23%		M.: 8%		M.: 0%	

Tableau 14 (suite): Evaluation subjective du "titulaire"

5. Intelligence												
Etudiants	Groupes											
	1	2	3	4	5	6	7	8				
Bons	1	7	11	16	19	28	30	40	51	64	78	87
	2	9	12	17	20	29	31	41	53	65	79	88
	3	10	14	18	21		32	42	54	66	80	
	4		15		22		33	43	55	67	82	
	5				23		34	44	56	68	85	
	6				24		35	45	57	69	86	
					25		36	46	58	70		
					26		37	47	59	71		
					27		38	48	60	72		
							39	49	61	73		
									62	74		
									63			
Mauvais	8	13						50	52	75	76	84
											77	89
											81	
											83	
Total	B.: 9 b.: 1	B.: 7 M.: 1	B.: 11 M.: 0	B.: 10 M.: 0	B.: 10 M.: 1	B.: 12 M.: 1	B.: 11 M.: 1	B.: 8 M.: 6				
Total en %	B.: 90% M.: 10%	B.: 88% M.: 12%	B.: 100% M.: 0%	B.: 100% M.: 0%	B.: 91% M.: 9%	B.: 92% M.: 8%	B.: 92% M.: 8%	B.: 57% M.: 43%				

Les commentaires que nous pourrions formuler à propos de ces données ne comportent un intérêt que s'ils sont mis en parallèle avec les résultats obtenus aux test des leçons. Par conséquent nous reportons cette mise en parallèle commentée au moment de la discussion (quatrième partie, 2.3.2.1.7.).

4.1.2.5. En résumé

On peut résumer les données issues des "Renseignements particuliers à l'expérience", en rappelant la grande motivation des sujets de chaque groupe et le peu de différences entre ces derniers pour ce qui a trait à la mémoire. De ces deux points de vue, les groupes étaient relativement comparables entre eux. Ils l'étaient également pour ce qui a trait au déroulement de l'expérience où l'observation de la consigne initiale - s'abstenir de faire des recherches à propos des éléments enseignés - était d'une grande importance.

4.1.3. Passé pédagogique des sujets

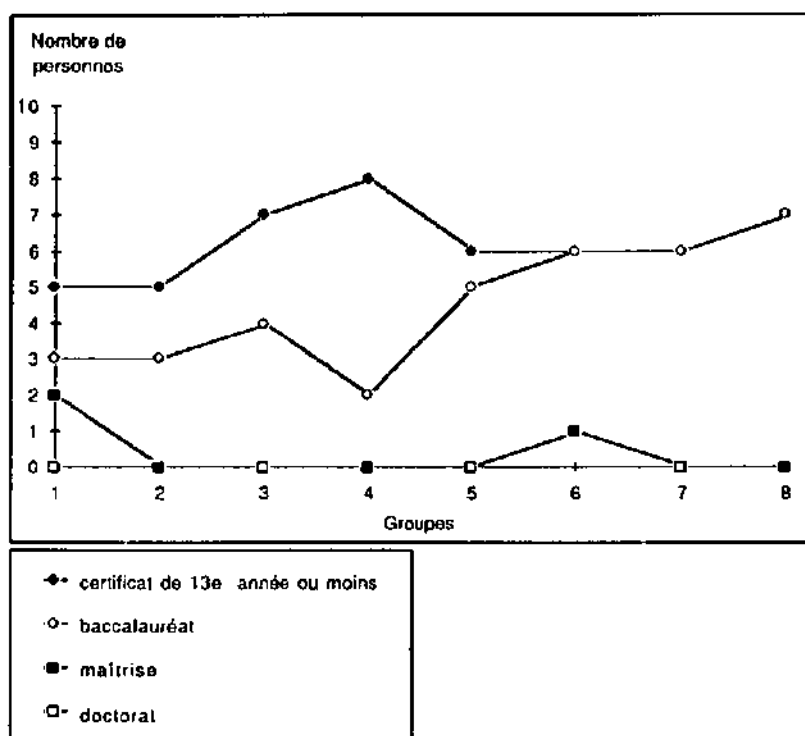
Une troisième série de renseignements appelée "Passé pédagogique" des sujets a été établie à partir de certaines réponses données au questionnaire *Renseignements généraux* que l'on retrouve à l'Annexe 3 (p. 411).

Le passé pédagogique des sujets désigne les renseignements relatifs à l'expérience scolaire de chaque sujet, expérience qui a pu faire varier d'une façon ou d'une autre les résultats de notre recherche. Il s'agit notamment de la scolarité des sujets, du diplôme obtenu et de leur domaine de spécialité (4.1.3.1.), de leurs études antérieures de grammaire et de linguistique (4.1.3.2.) et de leurs études antérieures du français (4.1.3.3.). On retrouve l'ensemble de ces renseignements pour chaque groupe au tableau 15.1 (Annexe 9, p. 495).

4.1.3.1. Sclolarité des sujets, diplôme et domaine de spécialité

Le nombre d'années d'études antérieures à l'expérience et le ou les diplômes obtenus par chaque participant constituent des renseignements utiles pour mieux connaître et comprendre ces participants. On observe au tableau 15 (p. 495) que les groupes se ressemblent plus ou moins du point de vue du nombre d'années de sclolarité de leurs membres, ce nombre variant entre 14 et 16 années. Les groupes 3 et 4 ont une moyenne de 14 ans de sclolarité et les groupes 1 et 6 en ont une de 16 ans. Par ailleurs si on examine les diplômes obtenus par les différents sujets (voir figure 11) on obtient à peu près la même image, à savoir que seuls les groupes 1 et 6 comportaient des membres ayant obtenu une maîtrise ou un doctorat, et que les groupes 3 et 4 comportaient une forte proportion de diplômés de fin de secondaire. (13e année).

Figure 11: Diplômes des sujets



Quant au domaine de spécialité de ces adultes, il est dit général, puisque la plupart d'entre eux détenait soit un certificat d'études secondaires, soit un baccalauréat ès arts. Quelques-uns, spécialisés en éducation, détenaient un baccalauréat, (un dans les groupes 1, 2, 3, 4 et 5, deux dans les groupes 6 et 8 et trois dans le groupe 7) ou une maîtrise (un dans le groupe 6).

4.1.3.2. Etudes antérieures de grammaire et de linguistique

Une des questions des *Renseignements généraux* (Annexe 3, question 14, p. 418) portait sur les connaissances antérieures des sujets relativement à la grammaire et à la linguistique. Ces dernières étaient nécessaires pour savoir dans quelle mesure les procédés explicatifs, auxquels recouraient la technique L1-L2 et sa démarche à caractère déductif, étaient déjà connus des participants. Ceci constituait une nouvelle précaution pour nous assurer que les bons résultats éventuels aux "post-tests" seraient attribuables aux techniques elles-mêmes et non aux connaissances des sujets antérieurement à cette étude.

D'après les données présentées au tableau 15.1 (p. 495) on sait que la plupart des sujets avaient déjà étudié la grammaire anglaise au cours de leurs études, soit tous les sujets dans le groupe 1, 75% d'entre eux dans le groupe 2, 73% dans le groupe 3, 80% dans le groupe 4, 82% dans le groupe 5, 85% dans le groupe 6, 83% dans le groupe 7 et 71% dans le groupe 8. Par ailleurs, chaque groupe compte quelques sujets qui déclarent explicitement avoir fait un peu de grammaire française. Ils se distribuent dans une proportion de 20% dans le groupe 1, 25% dans le groupe 2, 19% dans le groupe 3, 30% dans les groupes 4 et 5, 46% dans le groupe 6, 33% dans le 7 et 36% dans le 8^e groupe. En d'autres mots, si on ne tient pas compte de la langue étudiée en grammaire - qu'il s'agisse de grammaire anglaise ou française - quelques étudiants seulement déclarent n'avoir jamais fait de grammaire, soit aucun dans le groupe 1, 2 (ou 25%) dans le groupe 2, 3 (ou 27%) dans le groupe 3, 1 (ou 10%) dans le groupe 4, 1 (ou 9%) dans le groupe 5, 2 (ou 15%) dans le groupe 6, 2 (ou 17%) dans le groupe 7 et 4 (ou 29%)

dans le groupe 8. On notera, dans le cas de ce dernier groupe, que deux des étudiants "non grammaticalisés" ont déclaré avoir étudié la linguistique.

Sans connaître le type de grammaire qu'ils ont étudié (car le questionnaire n'a pas donné lieu à ces précisions) on peut présumer que la plupart des participants à cette expérience avaient vécu une forme d'expérience quelconque de la démarche déductive à laquelle recourt la technique L1-L2, objet de notre hypothèse. Par ailleurs, la proportion d'étudiants qui déclarent ne pas avoir fait de grammaire diminue, si on tient compte des réponses à la question 11.2(p. 416) (*Renseignements généraux*) sur les études antérieures de français. En effet, parmi ceux qui ont déclaré ne pas avoir fait de grammaire, plusieurs mentionnent avoir déjà suivi des leçons de français L2 où on recourait à la "grammaire" et aux "explications"(tableau 15.1, p. 495). Par conséquent, la proportion de "non-grammaticalisés" et de non-initiés à la démarche déductive diminue sensiblement, si un ajustement est effectué, compte tenu de cette étude de français. Dans ce cas, seuls les groupes 2, 3, 4 et 6 comptent encore un ou deux sujets qui n'auraient connu aucune forme de "grammaticalisation", ce qui signifie en pourcentage, 25% (groupe 2), 9% (groupe 3), 10% (groupe 4), 8% (groupe 6).

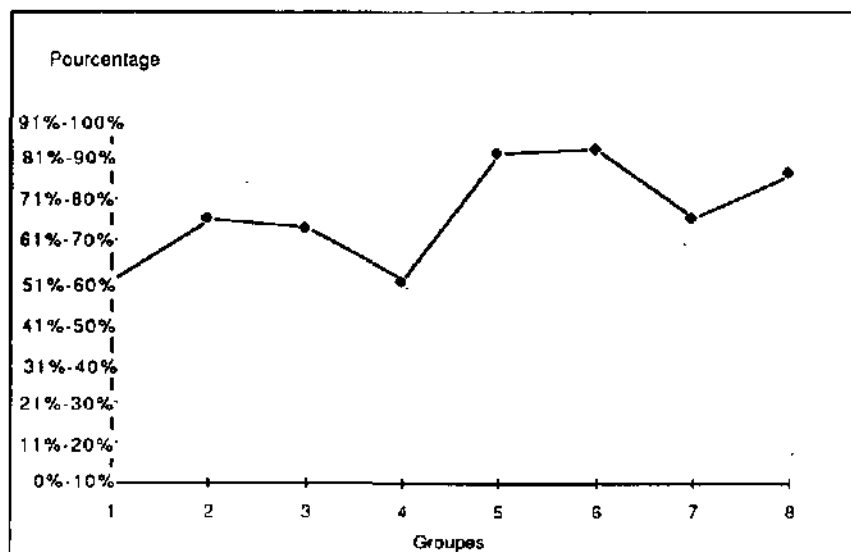
4.1.3.3. Etudes antérieures de français L2

Le questionnaire intitulé *Renseignements généraux* comportait une question (no 11) relative à la durée et à la nature des études de français L2 que les participants à cette expérience étaient susceptibles d'avoir faites. Or, bien que nous ayons dû écarter, en raison de leur manque de précision en nombre d'heures/année, les réponses obtenues à propos de la durée de ces études, nous avons toutefois obtenu des précisions intéressantes sur le type de cours de français L2 que certains avaient suivi avant l'été 1983 (tableau 15.1, p. 495).

On constate qu'il est beaucoup plus difficile que nous le croyions initialement de réunir des personnes qui n'auraient suivi aucun cours de

français L2. En effet un grand nombre de nos débutants déclarent avoir déjà fait un peu de français, soit 6 dans le groupe 1 (60%), 6 dans le groupe 2 (75%), 8 dans le groupe 3 (73%), 6 dans le groupe 4 (60%), 10 dans le groupe 5 (91%), 12 dans le groupe 6 (92%), 9 dans le groupe 7 (75%) et 12 dans le groupe 8 (86%). La figure 12 illustre ces données.

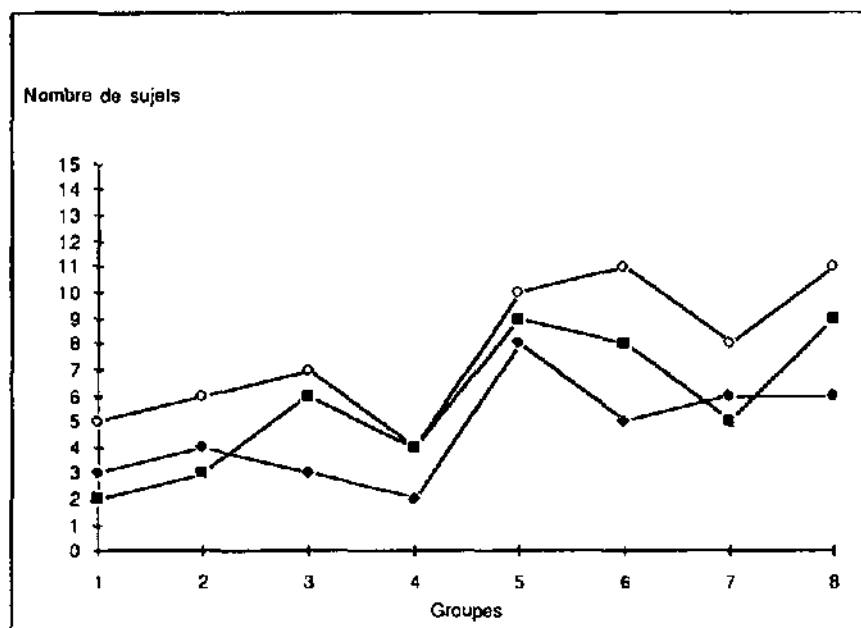
Figure 12: Etudes antérieures de français L2



Ces pourcentages établis à partir des réponses fournies par les répondants doivent être utilisés avec précaution, et ils ne peuvent servir qu'à titre indicatif, puisque la durée des leçons, rappelons-le, n'a pas été précisée clairement dans les réponses. Nous ignorons, en effet, la durée des cours que chacun des sujets dit avoir suivis et nous ne pouvons établir avec exactitude la proportion de ceux qui ont répondu affirmativement (à nos questions relatives à l'étude du français) même s'ils n'avaient qu'effleuré la matière. C'est pourquoi ces données constituent des renseignements sur la nature du cours suivi et non sur sa durée. La figure 13, présente l'essentiel des réponses obtenues sur la nature des cours de français L2 qui ont été préalablement suivis par les sujets. On notera que les

chiffres donnés dans la figure 13 ne coïncident pas parfaitement avec ceux de la figure 12, car une même personne pouvait avoir expérimenté un, deux ou trois types de cours.

Figure 13: Nature des cours de français L2 antérieurement suivis par les sujets



- audio-visuel
- grammaire et explication
- traduction

Il apparaît évident à la lecture de ce graphique que les tâches exigées par les techniques examinées dans cette étude ont déjà été accomplies par un bon nombre des participants à l'expérience. Et si le passé en matière d'expérience relative à un type de cours était garant de l'avenir,

on pourrait s'attendre à ce que les apprenants des groupes 5, 6 et 8 obtiennent de bons résultats à l'aide des techniques L1-L2 et L2 et ceux des groupes 5 et 8 réussissent bien à l'aide de la traduction. On pourrait également s'attendre à ce que le groupe 1 soit le plus faible de tous les groupes quelle que soit la technique utilisée, et que le groupe 4 le suive de près.

4.1.3.4. En résumé

Les groupes sont relativement semblables entre eux pour ce qui a trait au nombre d'années de scolarité et à l'étude du français L2. Toutefois, ils varient légèrement quant à la nature des cours préalablement suivis avant le début de cette étude, certains ayant une plus grande expérience de l'audio-visuel, de la grammaire et/ou de la traduction que les autres.

4.1.4. Attentes des participants face aux techniques d'enseignement/apprentissage du français L2

Enfin, un quatrième type de renseignement relatif aux participants à cette expérience concerne ce que nous avons appelés les *préjugés* de l'apprenant. Cette étiquette désigne, dans le cadre de cette étude, les attentes des apprenants face à l'enseignement qu'il vont recevoir, attentes présumément reliées à leurs expériences antérieures en matière d'enseignement/apprentissage de L2. Ces attentes rejoignent jusqu'à un certain point le *passé éducatif* de Gremmo (1981) ou *les modèles scolaires de l'adulte* de Dabène et Martin-Saurat (1979).

Or, il nous est apparu intéressant de connaître quelles étaient les attentes des apprenants face aux techniques qui allaient faire l'objet de notre observation lors de cette expérience. Nous avons ainsi mis au point le questionnaire intitulé *Préjugés à propos de l'enseignement/apprentissage de L2* (Annexe 4-A, p. 421) dans lequel nous avons demandé à chaque participant s'il avait une idée de la meilleure technique à utiliser pour apprendre le français dans la classe. Nous désirions ainsi observer s'il y

aurait un lien entre les préférences des sujets et leur succès ou échec aux différents "tests" des leçons. On peut voir au tableau 15.2 les réponses des participants à ce questionnaire.

Tableau 15.2. *Attentes des sujets face aux techniques d'enseignement/apprentissage du français L2 dans la classe*

Le meilleur moyen pour apprendre le français en classe est:						
Groupes	Réponses					
	A	B	C	D	E	F
1 (N=10)	2	1	2	5	0	0
2 (N= 8)	3	0	0	4	1	0
3 (N=11)	4	0	0	4	1	2
4 (N=10)	2	0	2	4	1	1
5 (N=11)	4	0	1	5	1	0
6 (N=13)	4	1	0	6	1	1
7 (N=12)	5	0	1	6	0	0
8 (N=14)	6	1	1	5	1	0

A: méthode audio-visuelle

B: traduction

C: explications par le professeur

D: immersion

E: toutes ces façons sont égales

F: je ne sais pas

Les réponses fournies par chaque sujet font ressortir, dans le cadre de chaque groupe, deux tendances principales, soit en faveur de l'audio-visuel et de l'immersion. Ces deux approches étaient perçues par les participants, avant le début de l'expérience, comme étant les meilleurs moyens à utiliser pour apprendre le français L2. S'il existe un lien entre les attentes des apprenants et leur succès à l'aide d'une technique donnée, on devrait alors s'attendre à ce que les participants obtiennent de bons résultats avec la contextualisation (voisine de l'audio-visuel qui recourt à la contextualisation). Par ailleurs les techniques L1-L2, L2 et traduction devraient mener à l'obtention de moins bons résultats. Il faudra attendre la présentation des résultats pour vérifier la justesse de ces prévisions.

4.1.5. En résumé

Il ressort de l'ensemble des observations relatées en 4. que les groupes par leur composition peuvent être comparables entre eux mais que les différences inévitables qui les caractérisent devront être prises en considération au moment de l'analyse des résultats.

4.2. Présentation des autres individus impliqués dans l'expérience

Les apprenants de l'expérience ayant été présentés, il convient de procéder à la présentation des autres personnes qui ont participé à cette expérience, à savoir le professeur de l'expérience (4.2.1.), les "titulaires" des classes (4.2.2.) et l'examineur (4.2.3.).

4.2.1. Le professeur de l'expérience

Afin d'obtenir une plus grande stabilité dans le cas des éléments humains impliqués dans l'expérience, nous avons eu recours, comme nous l'avons dit précédemment (deuxième partie, 2.2.1.), au magnétoscope pour enregistrer nos leçons. Ainsi tous les groupes à toutes les leçons ont reçu, grâce au magnétoscope, l'enseignement du même professeur. Nous avons de cette façon contrôlé la variable "professeur" qui, dans notre cas, est demeurée stable et n'a pas contribué à faire varier les résultats d'un groupe à un autre.

Le professeur de l'expérience qui a effectué l'enregistrement des leçons sur bandes magnétoscopiques était un anglophone canadien parfaitement bilingue. Originaire de la Colombie-Britannique, il était venu au Québec, il y a quelques années, pour y étudier le français. Il avait fait des études de linguistique, notamment en psychomécanique du langage, et avait acquis une solide expérience (d'une dizaine d'années) de l'enseignement de l'anglais L2 aux francophones. Il jouissait d'une excellente réputation à titre de professeur et c'est cette réputation et sa compétence qui nous ont amenée à recourir à ses services.

4.2.2. Les "titulaires" de classe

Le déroulement de cette expérience s'insérait, comme nous l'avons dit précédemment, dans le cadre d'un enseignement régulier pour lequel chacun de nos groupes avait un professeur régulier que nous avons appelé "titulaire" de classe. Bien que chacun d'entre eux se soit appliqué à ne pas parler de l'expérience et à ne pas enseigner ce qui faisait l'objet des leçons expérimentales, chaque "titulaire" de classe a pu d'une autre façon, par sa personnalité, son style, etc. influencer à son insu les résultats de l'expérience. Il vivait avec le groupe pendant les cours réguliers, sortait avec ses étudiants sur lesquels il laissait inévitablement sa marque. Il constituait en quelque sorte une influence potentielle sur les résultats, que nous ne pouvions contrôler directement et que nous avons prise en compte particulièrement au moment du choix du plan d'expérience. Voici, résumées au tableau 16 (page suivante), les principales caractéristiques de ces "titulaires" de classes.

Tous ces "titulaires" étaient de bons professeurs avec lesquels il était agréable d'apprendre le français. Toutefois, on peut dire que les groupes 3 et 5 se distinguaient des autres par ce climat chaleureux qui s'était établi au cours de l'été. Tous, étudiants et professeur, étaient devenus des amis, et il apparaissait que le groupe voyait dans le déroulement de la classe une occasion supplémentaire de se retrouver et même de rire et de s'amuser.

4.2.3. L'examineur

Les "titulaires" de classe assuraient l'enseignement régulier et, comme nous l'avons dit précédemment, ne participaient pas (sinon à leur insu) au déroulement de l'expérience. Par ailleurs le professeur de l'expérience ayant été enregistré sur bande magnétoscopique n'a jamais rencontré les étudiants de ces huit classes. En conséquence, le seul élément humain qui a participé au déroulement de l'expérience, hormis les étudiants, a été l'examineur. Il est la seule personne avec laquelle les

TABLEAU 16: "Titulaire" de classe

Groupe	Sexe	Age approximatif	Nationalité	Statut	Formation	Nombre d'années d'expérience dans l'enseigne- ment du français L2	Caracté- ristiques no. *
1	F.	30	Canadienne	Célibataire	Licence ès lettres	8	4
2	M.	30	Canadienne	Célibataire	Licence ès lettres	3	5
3	F.	25	Canadienne	Célibataire	Maîtrise (en préparation)	3	1
4	F.	28	Canadienne	Mariée	Licence ès lettres	2	2
5	M.	30	Canadienne	Célibataire	Maîtrise en ling.	3	3
6	F.	28	Canadienne	Célibataire	Licence ès lettres	2	5
7	F.	28	Canadienne	Mariée	Maîtrise (en préparation)	2	6
8	F.	30	Canadienne	Mariée	Licence ès lettres	5	2

* Caractéristique dominante des "titulaires".

1. Sportive, sortait avec ses étudiants presque tous les après-midi. Tous étaient ses amis.
2. Habitait loin de Québec. Tous les jours après la classe devait se dépêcher pour rentrer chez elle.
3. Très enthousiaste, ne permettait pas à ses étudiants d'être au repos pendant le cours. Sortait deux après-midi par semaine avec eux.
4. Excellent professeur. Est sortie avec eux à l'occasion.
5. Bon professeur. Aucun commentaire.
6. Ses étudiants l'aimaient beaucoup.

étudiants ont pu établir un contact à propos de l'expérience. La forme de ce contact a été rigoureusement uniformisée d'un groupe à l'autre et les seules interventions verbales de l'examinateur (effectuées en anglais comme dans le cas des leçons sur bandes magnétoscopiques) auprès des groupes se limitaient à la salutation du début et de fin de séance et au "O.K." qui ponctuait les diverses phases d'une séance donnée. Ainsi, le rôle de l'examinateur a-t-il été d'assurer le déroulement de chaque séance qui s'articulait pour tous les groupes de la même façon, selon les phases suivantes:

1. Entrer dans la classe avec le magnétoscope et saluer les étudiants.
2. Rendre à chacun son "journal de bord".
3. Distribuer à chacun une copie du "prétest" (Annexe 2).
4. Demander de la lire et de répondre aux questions.
5. Reprendre chaque copie après la passation du "prétest".
6. Mettre le magnétoscope en marche et faire visionner la première partie de la leçon terminée.
7. Interrompre le déroulement de la bande, une fois cette partie de leçon terminée.
8. Distribuer à chacun une copie du "post-test 1" (Annexe 2).
9. Demander de la lire et de répondre aux questions.
10. Reprendre chaque copie après la passation du "post-test 1".
11. Mettre le magnétoscope en marche et faire visionner la suite et fin de la leçon terminée.
12. Interrompre le déroulement de la bande, une fois la seconde partie de la leçon terminée.
13. Distribuer à chacun une copie du "post-test 2" (Annexe 2).
14. Demander de la lire et de répondre aux questions.
15. Reprendre chaque copie après la passation du "post-test 2".
16. Reprendre chaque "journal de bord".
17. Saluer et sortir de la classe en emmenant le magnétoscope.

Il est bien entendu que des explications préalables au déroulement de l'expérience avaient été fournies aux participants et que ces derniers savaient pourquoi l'examinateur était si peu bavard pendant les leçons (deuxième partie, 8.1.). Ils avaient du reste accepté de se soumettre à

l'expérience malgré ces conditions de "laboratoire" et comprenaient qu'une telle rigueur était nécessaire à la réussite de l'ensemble du processus. Cette rigueur impliquait, notamment, qu'il n'y ait aucun échange entre les étudiants ou entre l'examineur et les étudiants. Si un étudiant désirait poser une question ou recevoir une explication supplémentaire, ou s'il désirait formuler un commentaire, il pouvait le faire, non pas verbalement et immédiatement dans la classe, mais par écrit, au moyen de son "journal de bord". Il savait que l'examineur lui répondrait ou lui fournirait un commentaire, non pas le lendemain, mais le jour où l'expérience prendrait fin.

En plus d'être utile aux étudiants, de constituer un moyen de réduire les interventions de l'examineur à leur strict minimum et de fournir une source de données importante au moment de l'analyse et de l'interprétation des résultats, ce "journal de bord" a permis à l'examineur de "prendre le pouls" des groupes au cours de l'expérience et d'apporter à son déroulement d'éventuelles corrections.

4.2.4. En résumé

On peut dire, pour résumer, que l'examineur a été le seul élément humain avec lequel les étudiants ont été en contact. Sa présence était purement mécanique et n'a pas varié d'un groupe à un autre. Cette sorte de "privation affective" imposée aux participants par la rigueur de l'expérience a donné lieu à une absence d'interactions entre le professeur et les étudiants. Ces derniers n'ont pas reçu avant la fin de l'expérience de réponses à leurs questions et/ou commentaires, pas plus qu'ils n'ont appris en cours de déroulement s'ils avaient réussi ou échoué leurs "pré et post-tests". Cette absence d'interaction avait cours également entre les étudiants d'un même groupe, de sorte que Mary ignorait si John ou Brenda avaient réussi ou échoué aux différents "tests".

5. Contenu des leçons

Après avoir présenté l'hypothèse de recherche, les variables à contrôler, la constitution de l'échantillonnage, les individus impliqués dans

l'expérience, il convient maintenant de décrire le contenu des leçons à travers lequel a été vérifiée l'efficacité des techniques étudiées. Cette description implique la présentation des critères qui ont prévalu au moment de l'établissement du contenu des leçons, (5.1.) la présentation du contenu de ces leçons (5.2.) et des observations sur leur nombre et leur durée (5.3.).

5.1. Critères de choix du contenu des leçons

La nécessité de contrôler un certain nombre de variables (première partie, 5.2.) - précaution nécessaire pour s'assurer que les résultats seraient imputables aux techniques - et l'imposition de "contraintes d'ordre institutionnel" (première partie, 5.3.) ont été déterminantes dans l'établissement du contenu des leçons. En effet, ce dernier (le contenu), figurant lui-même dans la liste des variables à contrôler (deuxième partie, 2.1.4.), a été établi principalement compte tenu des exigences reliées aux variables "milieu" et "groupe".

C'est ainsi que nous avons décidé (pour contrôler les influences du milieu susceptible d'enseigner autant que les techniques elles-mêmes) de destiner notre enseignement à des débutants dont le niveau de connaissance du français serait à son minimum. Par ailleurs, toujours pour contrôler les effets de cette variable "milieu", nous avons estimé nécessaire de présenter à ces débutants des éléments de langue à basse fréquence, car si ces données étaient rares, la probabilité que des débutants en connaissent le sens demeurerait faible. Ces éléments de langue devaient également être présentés en classe, dans un laps de temps relativement court, avant que le milieu n'accomplisse la tâche des techniques. Il fallait, en d'autres mots, que l'expérience ait lieu rapidement, afin que l'enseignement effectué à l'aide des techniques puisse devancer celui que pourrait faire le milieu. D'autre part, le contrôle des influences des variables "groupe" et "leçon" a nécessité une uniformité (pour toutes les classes) dans le contenu des leçons, leur nombre et leur ordre de présentation.

Enfin, des "contraintes d'ordre institutionnel" nous ont placée devant la nécessité de travailler auprès d'étudiants qui, dans leur classe régulière de l'été 1983, apprenaient le français à l'aide de la méthode *De Vive Voix*. Il nous a fallu par conséquent prendre en considération le contenu de ces leçons de l'enseignement régulier auquel allaient être exposés ces étudiants pendant l'expérience. Nous allions ainsi éviter que le contenu de nos leçons expérimentales ne chevauche celui des leçons non expérimentales.

En conséquence, il s'est dégagé de ces exigences liées aux variables à contrôler et aux "contraintes d'ordre institutionnel" au moins deux critères d'établissement du contenu, soit ce que nous avons appelé la stabilité, (5.1.1.) et la rareté, (5.1.2.), auxquels notre expérience du domaine a ajouté la variété (5.1.3.) et la difficulté (5.1.4.).

5.1.1. La stabilité

On dira que le contenu de nos leçons expérimentales répond aux exigences du critère "stabilité", s'il demeure stable ou uniforme à l'intérieur d'une même leçon, quels que soient les groupes en présence ou quelle que soit la technique utilisée. Ainsi aucun facteur (ni le groupe, ni la technique) ne devrait pouvoir faire varier un contenu en y retranchant, ajoutant ou modifiant un élément.

5.1.2. La rareté

Le contenu d'une leçon satisfait aux exigences du critère "rareté" si les mots ou formes grammaticales qui le composent ne figurent pas parmi les éléments fréquents du français ou ne constituent pas dans un milieu donné, en l'occurrence la ville de Québec, des éléments à la mode, et par conséquent fréquents. Ce contenu répondra également aux exigences du critère "rareté" si les éléments qui le composent sont absents des premières leçons de *De Vive Voix* susceptibles d'être parcourues par les débutants des classes élémentaire 1 et élémentaire 11 dans les premières semaines des cours d'été.

5.1.3. La variété

A quel niveau d'analyse linguistique doivent correspondre les éléments d'un contenu? Ou, en d'autres mots, ce dernier doit-il comporter, pour aider à l'étude de l'efficacité de techniques d'enseignement, des éléments phonologiques? lexicaux? grammaticaux (morpho-syntaxiques)? stylistiques? etc. Ainsi, un contenu répondra aux exigences de la "variété", s'il présente des éléments appartenant à plus d'un niveau d'analyse, car une technique donnée pourrait s'avérer inégalement efficace selon qu'il s'agisse d'expliquer le sens d'éléments lexicaux ou grammaticaux. Nous adoptons ici une acception traditionnelle de *grammaire*. Elle fait référence à la *description des seuls morphèmes grammaticaux (articles, conjonctions, prépositions, etc.) en excluant les morphèmes lexicaux (noms, adjectifs, verbes, adverbes de manière) et la description des règles qui régissent le fonctionnement des morphèmes dans la phrase* (Dubois et al. 1973, 238).

5.1.4. La difficulté

Comme notre objectif était d'étudier l'efficacité de techniques d'enseignement, il nous est apparu nécessaire d'essayer d'enseigner à l'aide de ces techniques des éléments de langue qui présentaient des difficultés aux anglophones qui apprennent le français. En effet, l'enseignement d'éléments difficiles allait être plus discriminant pour ces techniques que l'enseignement d'éléments faciles à apprendre. C'est pourquoi le contenu de nos leçons expérimentales devra répondre aux exigences du critère "difficulté".

5.2. Présentation du contenu des leçons

Les critères énoncés précédemment ont guidé l'établissement du contenu de nos leçons expérimentales, qui se répartit en six leçons de la façon suivante:

- Leçon 1 : *en/dans*
- Leçon 2 : *pendant*
- Leçon 3 : *depuis*
- Leçon 4 : *il y a*
- Leçon 5 : *vocabulaire 1*
- Leçon 6 : *vocabulaire 2*

5.2.1. Observations sur le contenu des leçons

Les quatre premières leçons portent sur ce que nous avons appelé - "relations temporelles" et les suivantes sur des questions de vocabulaire. Il s'agit à la leçon 1 des relations temporelles marquées par *en* et *dans*, comme dans les exemples *je vais à Montréal en trois heures* et *je vais à Montréal dans trois heures*, auxquelles correspond en anglais, dans les deux cas, le mot *in*, comme dans les exemples *I go to Montreal in three hours* et *I go to Montreal in three hours*. La leçon 2 comprend l'élément temporel *pendant* comme dans les exemples *dormir pendant cinquante minutes* et *dormir pendant le cours* où le premier *pendant* se traduira en anglais par *for* (*for fifty minutes*) et le second par *during* (*during the course*). La troisième leçon comporte l'élément temporel *depuis* comme dans les exemples *je suis à Québec depuis cinq ans* et *je suis à Québec depuis 1978*. La traduction anglaise de ce *depuis* sera différente selon les deux exemples *I have been in Québec for five years* et *I have been in Québec since 1978*. La leçon 4 présente l'élément temporel *il y a* comme dans l'exemple *j'ai pris un café il y a quinze minutes* qui se traduit par l'élément *ago* (*I had coffee fifteen minutes ago*). La leçon 5 intitulée "vocabulaire 1" est constituée des mots *brueh* (*pinceau* et *brosee*), *compas* (*compas* et *boussole*), *river* (*rivière* et *fleuve*), *ruins* (*ruines* et *décombres*), *bone* (*os* et *arête*), *hammer* (*marteau*), *hedge* (*haie*), *hay* (*foin*), *magnifying glass* (*loupe*), *street-light* (*lampadaire*). La leçon 6 intitulée "vocabulaire 2" est constituée des mots *balançoire* (*teetertotter* et *swing*), *bureau* (*desk* et *office*), *échelle* (*ladder* et *scale*), *porte* (*door* et *gate*), *bec* (*beak* et *spout*), *étai* (*vice*), *tournevis* (*screwdriver*), *râteau* (*rake*), *tablier* (*apron*), *bouillon* (*stock*).

L'intérêt d'un tel choix réside principalement dans les difficultés posées par la traduction de la plupart des mots, lors du passage d'une

langue à l'autre, en raison principalement du phénomène de *bifurcation* (Darbelnet 1969, 224). Ainsi, les mots anglais de la leçon 5, *brush*, *compass*, *river*, *ruins* et *bone* - pour lesquels en anglais une même forme est au service de deux sens - se retrouvent à côté de mots qui ne présentent pas de *bifurcation* et pour lesquels une forme est le véhicule d'un seul sens, comme *hammer*, *hedge*, *hay*, *magnifying glass*, *street-light*. Il va sans dire que le fait de placer dans une même leçon deux séries de mots l'une avec *bifurcation* et l'autre sans *bifurcation* a pu constituer une difficulté pour l'apprenant.

Les mots de la leçon 6 comportent tous une difficulté liée à la *bifurcation*. En effet, dans le cas de *balançoire*, *bureau*, *échelle*, *porte* et *bea*, il s'agit du phénomène analogue à celui de la série *brush*, *compass*, *eto.*, où une forme véhicule deux sens. Toutefois une seule différence existe entre ces deux séries: dans le cas de la série *balançoire*, la *bifurcation* se fait vers l'anglais et dans la série *brush* elle a lieu vers le français. Enfin, les derniers mots de la leçon 6 soit *étai*, *tournevis*, *râteau*, *tablier* et *bouillon* comportent une autre forme de *bifurcation*, puisqu'en français, un seul sens correspond à chaque forme, tandis qu'en anglais, à chaque forme correspondent deux sens. Ainsi, la forme anglaise *vise* a en français le sens de *vise* et d'*étai*, *coredriver* a le sens de *tournevis* et constitue le nom d'un cocktail, *rake* signifie *râteau* et *étrave* d'un navire, *apron* signifie *tablier* et *aire de stationnement* (dans un aéroport), et *stook* a le sens de *stook* et de *bouillon*. Dans le cas de ces mots qui en anglais comportaient deux sens, un seul de ces sens a été enseigné. Par exemple *apron* anglais qui donne *tablier* a été enseigné tandis que le deuxième sens *aire de stationnement* a été écarté du contenu des leçons. On peut voir au tableau 17, (p. 100) les différents aspects du contenu des leçons. Comme on peut le constater, le contenu des quatre premières leçons sera désigné ultérieurement par "élément grammatical" et celui des leçons 5 et 6 par "élément lexical".

5.2.2. Contenu des leçons et critères de sélection

Comme certaines leçons (1, 2, 3, 4) sont constituées d'éléments grammaticaux et certaines autres (5, 6) d'éléments lexicaux, on peut dire que le choix de ces contenus satisfait aux exigences du critère "variété". Les quatre techniques de cette étude seront ainsi examinées à l'aide d'éléments qui soulèvent des difficultés de nature différente. Et si la technique L1-L2 était supérieure aux autres pour aider à comprendre le sens d'éléments grammaticaux, serait-elle également supérieure à ses collatérales dans le cas d'éléments lexicaux?

Ce choix satisfait également aux exigences du critère "stabilité" puisque les contenus des leçons ne varient pas selon les groupes. On a présenté, pour une leçon donnée, une unité didactique identique d'un groupe à l'autre quant au contenu. Seule la technique pédagogique utilisée pour l'explication de ce contenu va varier.

Parmi les difficultés que rencontre un anglophone qui apprend le français, la question des relations temporelles constituait un élément intéressant si l'on considère qu'elles donnent très souvent lieu à des erreurs chez l'apprenant qui les a étudiées, les utilise depuis longtemps ou croit les maîtriser. A cet égard, ce choix des relations temporelles satisfait aux exigences du critère "difficulté". Il y satisfait du reste doublement, puisque cette question d'ordre grammatical constitue une difficulté non seulement pour l'apprenant qui désire acquérir le français L2, mais aussi pour l'enseignant. Car à notre connaissance aucune description existante des éléments choisis *en/dans, pendant, depuis, il y a* ne peut aider (au moment de la mise sur pied de cette expérience) véritablement ce dernier à amener l'apprenant à en comprendre le fonctionnement. D'autre part, le choix des éléments de vocabulaire satisfait également les exigences du critère "difficulté", puisque les mots choisis comportent des problèmes d'équivalence au moment du passage de L1 vers L2 et vice versa.

Tableau 17 Contenu des leçons (suite)

Leçons

6

<u>Français</u>	<u>Anglais</u>	<u>Observations</u>
balançoire	teeter-totter swing	En français: une forme/deux sens. En anglais: deux formes/deux sens
bureau	office desk	
échelle	ladder scale	
porte	door gate	
bec	spout beak	
étai	vice	sens de presse ou de tenaille *(sens de vice)
tournevis	screwdriver	sens d'outil *(sens de cocktail)
râteau	rake	sens d'outil de jardin *(sens d'étrave)
tablier	apron	sens de vêtement *(sens d'aire de stationnement)
bouillon	stock	sens de soupe *(sens de quantité)

*Les sens entre parenthèses n'ont pas été enseignés dans les leçons.

On peut voir enfin en consultant le tableau i8 (page suivante) que le choix des contenus de nos leçons satisfait, à l'exception de quelques cas, les exigences du critère "rareté". En effet, la plupart des mots à enseigner ne figurent ni dans la liste du *Français fondamental* (Gougenheim, et al. 1964) ni dans le relevé intitulé *Fréquence d'usage des mots au Québec* (Vikis-Freibergs 1974).

On observe que les mots-outils *en, dans, pendant et depuis* ont été regroupés selon leur forme sans distinction de nature et que *il y a* figure probablement sous *avoir*. Il faut ajouter que dans le cas du choix de ces mots-outils, le critère "difficulté" a prévalu sur celui de "rareté", car leur fréquence (d'après le *Français fondamental* représentatif de la France) éventuelle à Québec n'excluait pas la haute probabilité de la faute chez l'anglophone qui manipule ces relations temporelles. Le critère "difficulté" a également prévalu dans le cas de certains éléments lexicaux à fréquence plus élevée. Il faut signaler, enfin, qu'aucun de ces éléments grammaticaux et lexicaux ne se retrouve dans les cinq premières leçons de *De Vive Voix* qui ont constitué le contenu des leçons non expérimentales.

5.3. Observations sur le nombre de leçons et leur durée

Le nombre et la durée des leçons expérimentales ont été établis naturellement comme si ces leçons avaient été préparées pour une situation non expérimentale, où le public visé aurait été formé de débutants inscrits dans un établissement dont les cours avaient lieu par blocs d'une heure et demie. Ces leçons expérimentales, rappelons-le, compte tenu des variables à contrôler (deuxième partie, 2.) seraient par leur contenu indépendantes les unes des autres et destinées à des débutants. De plus, selon les "contraintes d'ordre institutionnel", elles auraient lieu à l'intérieur d'un laps de temps d'une heure et demie, du moins pour la phase de la leçon (la présentation/explication) qui faisait l'objet de notre expérience (première partie, 2.), le reste du temps devant être consacré à la passation des tests (Annexe 2) prévus pour chaque leçon. En conséquence, nous avons

Tableau 18: Fréquence des éléments contenus dans les leçons, d'après Gougenheim, et al. (1964) et Vikis Freibergs (1974).

Leçons	Éléments	Gougenheim et al.		Vikis Freibergs	
		Ordre (max. 1063)	Répartition (max. 163)	Fréquence ^①	Fréquence ^②
1	en ^③	27	161	2,405	13
	dans	31	162	2,066	-
2	pendant	200	84	181	-
3	depuis	212	83	164	-
4	il y a ^④	-	-	-	-
5	pinocau	-	-	-	-
	broese	-	-	-	8
	compae	-	-	-	7
	boussole	-	-	-	-
	rivière	-	-	-	90
	fleuve	-	-	-	273
	ruines	-	-	-	6
	décombres	-	-	-	-
	oe	-	-	-	35
	arête	-	-	-	-
	marteau	-	-	-	309
	haie	-	-	-	3
	foin	-	-	-	11
	loupe	-	-	-	-
	lampadaire	-	-	-	1
6	balançoire	-	-	-	4
	bureau	527	28	52	50
	échelle	-	-	-	27
	porte	510	34	54	200
	bec	-	-	-	6
	étai	-	-	-	1
	tournevis	-	-	-	2
	râteau	-	-	-	-
	tablier	-	-	-	3
	bouillon	-	-	-	-

Ne figure pas dans la liste.

- 1 La fréquence maximale - celle du verbe être - s'élevait à 14.083.
- 2 Ce relevé de 7.761 mots comportait 125.135 occurrences et la fréquence la plus élevée - celle du mot eau - s'élève à 10.089.
- 3 Les mots outils ne figurent pas dans ce relevé établi à l'aide de techniques "associatives".
- 4 Ces mots ont été colligés globalement sans distinction à propos de leurs sens (en/dans de lieu et en/dans) temporel).
- 5 Colligé probablement sous avoir.

inévitablement débouché sur des leçons brèves, indépendantes les unes des autres quant au contenu et appropriées à des débutants.

5.3.1. Nombre de leçons

Le nombre de leçons sur les relations temporelles a été établi à partir du nombre d'éléments à présenter, chaque élément donnant lieu à une leçon. Une segmentation identique (en quatre leçons) aurait été tout à fait possible dans une situation non expérimentale si les conditions reliées au niveau de connaissances du français des apprenants et la répartition du temps avaient été analogues à celles de la situation expérimentale. Par ailleurs, l'établissement du contenu des leçons portant sur des éléments de vocabulaire découle de notre expérience du domaine, puisqu'à notre connaissance il n'existait pas de données sur le nombre idéal de mots que doit comporter une leçon de cette durée.

5.3.2. Durée des leçons

Les mots "durée d'une leçon" évoquent généralement le temps étoulé entre le début et la fin de cette leçon, soit pas exemple une leçon d'une heure qui aurait commencé à 9 heures et devrait se terminer à 10 heures. Ce laps de temps (ici 60 minutes de leçon) englobe toutefois diverses opérations ou types d'échanges encore rappelés récemment par Sinclair & Coulthard (1975, 17) qui font tous partie intégrante de la leçon. On pense notamment à ce que nous appelons dans le cadre de cette étude les "éléments périphériques", comme les salutations et prises de contact du début de la leçon, le rappel de certains faits relatifs à la session précédente, les commentaires et échanges sur ces derniers, l'annonce du menu, les directives du professeur, les questions et réponses du professeur et des étudiants etc. Ces divers éléments consomment respectivement une part de temps et précèdent ou suivent le coeur même de la leçon du jour qui aurait comme objectif la présentation/explication d'un élément linguistique donné.

Or, tous ces "éléments périphériques" ayant été soustraits de nos leçons préenregistrées, il n'est pas étonnant qu'elles revêtent une apparence de brièveté. Mais ces dernières ne comportent en réalité qu'un seul des constituants qui, en situation non expérimentale, forme une véritable leçon. C'est pourquoi la durée de chaque leçon expérimentale préenregistrées (ou plus exactement de la phase de leçon appelée présentation/explication) est équivalente à la durée qu'aurait eu la même phase de leçon dans des conditions non expérimentales. Les explications ont ainsi duré 5 minutes 10 secondes dans le leçon 1, 2 minutes 15 secondes à la leçon 2, 3 minutes 30 secondes à leçon 3, 2 minutes 30 secondes à la leçon 4, 15 minutes 30 secondes à la leçon 5 et 13 minutes 30 secondes à la leçon 6 soit un total de 42 minutes 25 secondes d'explications. Il faut noter que pour une leçon donnée la durée demeurerait stable quelle que soit la technique utilisée. En d'autres mots, dans le cas, par exemple, du contenu de la leçon 1 il y eut quatre versions de 5 minutes 10 secondes, chacune effectuée respectivement selon la perspective de chaque technique étudiée, ce qui totalise pour l'ensemble de l'expérience une durée de leçons d'explications de 2 heures 49 minutes 40 secondes.

D'autre part, la présentation/explication des relations temporelles à des débutants est nécessairement brève puisqu'à leur début d'apprentissage, ceux-ci ne possèdent aucune connaissance préalable du système de L2 avec lesquelles il est possible d'établir des liens intéressants susceptibles de faciliter la compréhension d'éléments nouveaux. Par exemple, l'explication des éléments *depuis*, *since* et *for*, qui pouvait être reliée à des questions d'aspect, n'a pu être envisagée dans toute sa complexité, puisque nous ne pouvions parler d'aspect avant d'avoir introduit la question de temps. Et inversement, la présentation/explication d'une unité didactique aussi brève que celle de la leçon 3 - *depuis* - ne pouvait donner lieu à de très longs développements surtout si ces derniers étaient destinés à des débutants.

La durée de chacune de ces phases de leçons apparaîtra raisonnable et suffisante au professeur de langue, tandis qu'elle semblera relativement

courte à l'expérimentateur pour qui la fiabilité des résultats d'une expérience augmente avec la durée de cette dernière. Nous sommes du reste pleinement consciente que la brièveté des leçons, tout comme leur nombre, peuvent constituer un aspect moins heureux de notre expérience (nous avons justifié ces choix dans la deuxième partie, 2.1.2.). Mais, en cherchant, comme nous l'avons dit précédemment, à maintenir un équilibre entre une série de contraintes, nous estimons avoir pris les meilleures décisions et ce, grâce à notre expérience à titre de professeur de langue. Nous avons constamment cherché à rapprocher ces conditions expérimentales le plus près possible de ce qu'auraient été des conditions non expérimentales, car un de nos soucis était de demeurer près d'une situation naturelle même dans un cadre expérimental. Par ailleurs, l'augmentation du nombre et de la durée des leçons aurait sans doute été plus intéressante mais il nous aurait été impossible de contrôler toutes les variables relevées précédemment. Ou bien toutes les variables étaient contrôlées et, l'expérience était brève, ou bien elles l'étaient moins et l'expérience était plus longue. Nous avons opté pour la première solution que nous avons estimée la plus juste, dans les circonstances, tout en nous rappelant que des expériences antérieures beaucoup plus longues (citées précédemment, première partie, 5.1.) avaient également comporté leur part d'inconvénients (première partie, 2.).

5.4. En résumé

Le contenu des leçons a été défini selon les exigences de certains critères qui tenaient compte des variables à contrôler et des "contraintes d'ordre institutionnel". Le nombre des leçons expérimentales et leur durée ont été établis comme s'il s'agissait de leçons non expérimentales, ou de leçons se rapprochant le plus près possible d'une situation d'enseignement normale.

6. Organisation de l'expérience

L'objet de cette étude ayant été défini - soit la comparaison de quatre techniques d'enseignement auprès de 89 sujets anglophones, répartis en

huit groupes qui allaient recevoir six leçons différentes dont quatre de grammaire et deux de vocabulaire - il convient d'examiner avec précaution la planification de l'expérience proprement dite. Ainsi des précisions seront apportées relativement à la séquence des séances d'observation (6.1), la méthode d'observation (6.2) et la méthode d'analyse des résultats (6.3.).

6.1. Séquence des séances d'observation

La séquence des séances a trait au "protocole expérimental" proprement dit (Ladouceur & Bégin 1980) qui doit être adopté pour tenter de trouver la meilleure technique à utiliser. En effet, de quelle manière doit-on observer les apprenants, et dans quel ordre doivent s'enchaîner les séances d'observation, si l'on veut avoir l'assurance que les résultats obtenus soient attribuables aux techniques? Comme il s'agissait d'évaluer le recours à quatre techniques auprès de huit groupes pendant six leçons, deux approches étaient possibles. La première, que nous avons appelée l'approche "uniforme", consistait à présenter à un groupe donné le contenu des six leçons à l'aide d'une seule et même technique. La seconde, que nous avons appelée "rotative", favorisait la rotation des techniques en présentant à un groupe donné le contenu de la première leçon à l'aide d'une technique et celui de la seconde à l'aide d'une nouvelle technique, etc. On peut voir au tableau 19 comment chaque approche articule les techniques en fonction des leçons et des groupes.

Tableau 19: Plan schématique des approches

A. Approche "uniforme"									
Leçons	Contenu	Groupes							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	<i>en/dans</i>	A	B	C	D	A	B	C	D
2	<i>pendant</i>	A	B	C	D	A	B	C	D
3	<i>depuis</i>	A	B	C	D	A	B	C	D
4	<i>il y a</i>	A	B	C	D	A	B	C	D
5	vocabulaire 1	A	B	C	D	A	B	C	D
6	vocabulaire 2	A	B	C	D	A	B	C	D
B. Approche "rotative"									
1	<i>en/dans</i>	A	B	C	D	A	B	C	D
2	<i>pendant</i>	B	C	D	A	B	C	D	A
3	<i>depuis</i>	C	D	A	B	C	D	A	B
4	<i>il y a</i>	D	A	B	C	D	A	B	C
5	vocabulaire 1	A	B	C	D	A	B	C	D
6	vocabulaire 2	B	C	D	A	B	C	D	A

A: technique L1-L2

B: technique L2

C: technique contextualisation

D: technique traduction

La présentation de ces deux approches laisse voir comment, dans chaque cas, les données allaient être recueillies et les conclusions formulées. Ainsi, selon l'approche "uniforme", l'obtention des meilleurs résultats, par un groupe donné, au cours des six leçons, nous permettrait de conclure à la supériorité de la technique à laquelle ce dernier aurait été soumis. Selon l'approche "rotative", un jugement favorable porté sur une technique s'appuierait sur la moyenne des résultats obtenus par tous les groupes lors de l'utilisation de cette technique.

6.1.1. L'approche "uniforme"

Il va de soi que chacune de ces approches comporte un certain nombre d'avantages et d'inconvénients et qu'il nous a fallu faire un choix. L'approche "uniforme", selon laquelle un même groupe est exposé pendant les six leçons à la même technique, présente notamment l'avantage d'augmenter la fidélité des résultats, puisqu'au fond, l'exposition à une technique donnée s'est prolongée dans le temps, ayant été reproduite six fois. Cette augmentation de la fidélité n'est pas à négliger étant donné la brièveté de chaque leçon, car les possibilités d'erreur sont susceptibles de diminuer proportionnellement avec l'augmentation du nombre de répétitions. De plus, l'application d'une seule et même technique à un même groupe élimine les chances de "rémanence" (*confounding effect*) c'est-à-dire l'influence potentielle qu'une technique peut exercer sur une autre. Cette influence peut se produire quand une technique est administrée avant une autre. Par exemple, si la technique A est administrée avant la technique B, on peut penser que la technique A, qui n'est précédée d'aucune autre technique, est véritablement A, (comme ce serait le cas si la technique B n'avait été précédée d'aucune autre technique), tandis que la technique B, qui suit la technique A, n'est plus tout à fait la technique B mais plutôt "BA", c'est-à-dire la technique B influencée plus ou moins par le souvenir de la technique A. Et dans ce cas, le groupe qui recevra B après A ne recevra pas tout à fait B mais une autre forme de B. Dans l'éventualité de résultats supérieurs, obtenus par le groupe qui a reçu la technique B, on devra conclure à la supériorité non pas de B sur les autres techniques mais bien à celle de BA.

Par contre, cette approche présente de sérieux inconvénients principalement attribuables aux caractéristiques du groupe en présence, car elle ne permet pas d'établir clairement si les résultats élevés d'un groupe proviennent de l'effet exercé par la technique, ou de celui créé par les caractéristiques internes aux groupes, comme l'intelligence, la personnalité de ses membres ou la qualité des interactions entre chaque membre du groupe. Cet inconvénient constitue à nos yeux (et selon certains autres dont Mason & Bramble, 1978, 44) un sérieux obstacle (même s'il peut être plus ou moins corrigé par des opérations statistiques), puisqu'il nous a été difficile, comme nous l'avons vu précédemment (deuxième partie 4.), d'égaliser de façon parfaite les groupes entre eux. Cet effort d'égalisation, fourni au début de l'expérience grâce au dispositif "complètement aléatoire" (deuxième partie 3.4.), avait été relativement affaibli au cours de l'expérience à cause de l'influence exercée par le "titulaire" du groupe et par la vie interne à chaque groupe, si bien que nous ne pouvons affirmer que l'égalité entre les groupes a été véritablement maintenue.

6.1.2. L'approche "rotative"

L'approche "rotative", selon laquelle un même groupe sera soumis successivement à toutes les techniques étudiées (à raison d'une technique différente par leçon), comporte également des avantages et des inconvénients. Un de ses grands avantages (qui constituait l'inconvénient majeur de l'approche précédente) est de permettre de contrôler les influences de la variable "groupe". De cette façon, dans l'éventualité où une technique conduit à l'obtention de meilleurs résultats, on pourra, si chaque groupe a expérimenté cette technique, attribuer ce succès au recours à la technique et non au groupe en présence. De plus, les doutes à propos de l'influence du "titulaire" sur les résultats obtenus à l'aide d'une technique donnée se trouvent également dissipés, puisque chaque groupe (influencé respectivement par un "titulaire" différent) aura expérimenté cette technique.

Cette approche comporte toutefois l'inconvénient principal de réduire le temps d'exposition alloué à une même technique, ce qui entraîne, par conséquent une diminution dans la fidélité des résultats. Car si les

leçons ont été vues à l'aide de techniques différentes, et non à l'aide de la même technique, le temps d'exposition à chaque technique s'en trouve réduit. D'autre part la présence de la "rémanence", si chaque leçon est vue à l'aide d'une technique différente, constitue un inconvénient à cette approche, car l'impact d'une technique donnée peut être conditionné par la ou les techniques qui ont été appliquées précédemment. Enfin, le changement de technique à chaque leçon peut être susceptible d'exiger, dans le cas de certains apprenants, des efforts trop grands. Ajoutons que cette approche "rotative" nous a amenée à limiter notre observation à un seul type de mémoire, puisque les tests que nous avons administrés après chaque intervention du professeur mesuraient surtout la "mémoire immédiate" des éléments enseignés. Nous n'avons pu, à la fin de l'expérience, évaluer également la "mémoire à long terme" des sujets pour ce qui a trait au contenu de nos leçons.

6.1.3. L'approche retenue lors de l'expérience

En dépit des inconvénients de l'approche "rotative", nous avons jugé préférable d'opter pour cette dernière. En effet, il paraissait plus prudent d'y recourir dans l'éventualité où des différences entre les groupes persisteraient malgré nos efforts d'uniformisation. Car notre expérience de l'enseignement nous avait appris, par ailleurs, que les groupes variaient inévitablement entre eux, en raison de leur vie interne, et nous n'étions pas convaincue que notre opération initiale de "randomisation complète" (deuxième partie, 3.4.) viendrait corriger ou éliminer ces différences aussi importantes. En conséquence, le choix de cette approche nous est apparu une précaution nécessaire pour essayer de neutraliser les effets de la variable "groupe".

Les inconvénients de cette approche, à côté de ce grand avantage, nous sont même apparus de moindre importance. Par exemple, "l'effet de rémanence" "à l'intérieur de l'expérience" (attribué au fait que la technique A, administrée avant la technique B, influencerait la technique B) nous a paru minime par rapport à "l'effet de rémanence" "hors expérience" (attribué au passé de chaque sujet antérieurement à l'exposition à

toute technique). En d'autres mots, si la technique contextualisation, par exemple, pouvait subir une influence de la technique précédente, soit la technique L2, les techniques examinées lors de notre expérience étaient toutes susceptibles de subir l'influence du passé respectif des sujets. Qui parmi eux n'avait pas, en étudiant la grammaire, été en contact avec les techniques à réflexion métalinguistique? Ou qui n'avait pas, lors de l'acquisition de sa L1, été en contact avec la technique contextualisation? C'est pourquoi nous n'avons pas craint de risquer d'introduire une influence potentielle de quelques minutes (celle de la classe) à côté d'une influence certaine de plusieurs années, déjà présente avant le début de l'expérience. De plus, au plan des contenus de leçons, nous n'étions pas non plus convaincue que la connaissance de *depuis* allait aider (donc influencer) à apprendre *il y a*.

Toutefois, une certaine précaution a quand même été prise pour neutraliser cet "effet de rémanence", puisque les groupes n'ont pas connu la même histoire au plan des séquences. Comme on peut le constater au tableau 19 (p. 108), pendant que le groupe 1 connaissait la séquence A, B, C, D, A, B, le groupe 2 recevait la séquence B, C, D, A, B, C, le groupe 3, la séquence C, D, A, B, C, D, et le groupe 4, la séquence D, A, B, C, D, A, et ainsi de suite. Les influences n'ont, par conséquent, pas été les mêmes d'un groupe à un autre. On notera ici que deux des techniques ont été vues deux fois par chaque groupe, soit L1-L2 (groupes 1, 4, 5 et 8), L2 (groupes 1, 2, 5 et 6), contextualisation (groupes 2, 3, 6 et 7) et traduction (groupes 3, 4, 7 et 8). Les groupes se différencient en quelque sorte par l'histoire de la passation des techniques. D'autre part, l'inconvénient rattaché au changement de techniques, changement susceptible d'exiger de certains apprenants un "effort trop grand" a été plus ou moins éliminé. Ce changement de technique, ayant été en effet demandé par les participants eux-mêmes au début de l'expérience, s'est avéré pour eux un élément de curiosité plus qu'un effort (deuxième partie, 8.1.).

Quant au problème de fidélité relié au fait qu'une rotation de techniques faisait diminuer le temps d'exposition à une même technique, et par

conséquent diminuait la fidélité des résultats, il faut rappeler l'impossibilité de passer plus de temps par leçon avec des débutants sur des questions comme *dans*, *depuis*, etc. D'ailleurs, non seulement des leçons plus longues auraient été impossibles, mais la prolongation de l'expérience elle-même n'aurait pas été souhaitable, si on en juge par la fatigue des sujets qui a commencé à se manifester dès la leçon 6. La prolongation des leçons et la prolongation de l'expérience auraient saturé les sujets plus qu'ils n'auraient ajouté à la fidélité des résultats.

C'est pourquoi, devant toutes ces contraintes et ces données, nous avons pris certaines décisions qui pourront parfois sembler incorrectes au lecteur. Mais, celui-ci devra se rappeler que, compte tenu des circonstances énoncées précédemment, nos décisions sont appropriées aux exigences de notre situation; il aurait été ainsi difficile d'allonger la durée de l'expérience et celle des leçons sans risquer de fausser nos résultats. Il demeure, en définitive, difficile de mener des expériences dans la classe de langue, et seule leur répétition en attestera ou en contredira la justesse.

6.2. Méthode d'observation

Les nombreuses difficultés à surmonter reliées principalement à l'inégalité éventuelle entre les groupes, à l'influence du "titulaire" et à la vie interne du groupe, ont été déterminantes dans le choix du mode d'observation. Or, il ne semblait pas exister de modèle tout fait en matière d'observation de l'enseignement/apprentissage de L2 dans la classe et, comme nous l'avons dit précédemment (deuxième partie, 2.), nous avons ainsi fabriqué notre propre modèle en l'ajustant à toutes les particularités de notre situation. C'est pourquoi, devant la complexité des variables en cause, leurs influences réciproques, les inconnues liées à ces variables, nous avons pris des précautions non seulement au moment de l'organisation de l'expérience (en optant pour "l'approche rotative"), mais aussi au moment de l'observation des faits. Lors de cette observation nous avons ainsi eu recours à deux méthodes en parallèle, à la fois complémentaires

l'une de l'autre et vérificatives. La première est appelée, dans le cadre de cette étude, méthode "quantitative" et la seconde "qualitative".

6.2.1. Observation "quantitative"

La méthode d'observation quantitative consiste à recourir à des tests ("prétest" et "post-test") administrés à chaque apprenant et à partir desquels des données numériques seront obtenues. Ainsi à la leçon 1, chaque apprenant subissait un "prétest" (voir Annexe 2) qui mesurait son degré de connaissance de l'élément qui allait être l'objet de la leçon. Après le déroulement de la leçon, un "post-test" lui était administré (le "post-test 1" après l'explication et le "post-test 2" après la présentation de l'exemple) qui indiquait dans quelle mesure la compréhension de l'élément enseigné avait eu lieu. Les résultats obtenus aux tests ont été appelés résultats quantitatifs.

6.2.2. Observation "qualitative"

Cette méthode d'observation repose sur l'utilisation d'un "journal de bord" dans lequel l'apprenant (qui pendant le déroulement de l'expérience ne pouvait poser de questions ou faire de commentaires) a été invité à inscrire (dans un cahier appelé "journal de bord") ses commentaires et indiquer ses appréciations sur la technique utilisée à chaque leçon. L'analyse du contenu des différents cahiers fournit pour chaque apprenant un certain nombre de commentaires favorables et défavorables qui ont constitué les résultats qualitatifs.

6.3. Méthode d'analyse des résultats

Diverses mesures ont été prises, on s'en souvient, au moment de l'expérimentation pour neutraliser les variables susceptibles de modifier les résultats (deuxième partie, 2.). On a ainsi voulu neutraliser les influences dues au "professeur" (en filmant ce dernier sur bande magnétoscopique) et l'influence attribuable aux "groupes" et aux "élèves" en formant chaque classe au hasard. Des efforts ont également été faits pour neutraliser les influences des variables "milieu" et "leçon". Il s'agis-

sait, en fait, de prendre les mesures appropriées pour distinguer nettement les influences de la technique de celles de ces variables, de façon à établir si l'obtention d'un bon résultat au "test" dépendait de la technique utilisée - objet de notre hypothèse - ou de l'une de ces variables.

6.3.1. Analyse des résultats quantitatifs.

Les analyses statistiques ont été conduites avec la même prudence et les mêmes précautions. Tout au long de leur exécution, les principaux enjeux sont demeurés présents: les résultats obtenus à un "test" à la suite du recours à une technique donnée pouvaient s'avérer, à l'analyse statistique, supérieurs à d'autres résultats obtenus à l'aide d'autres techniques, mais pouvait-on dire que cette supériorité était attribuable à la technique elle-même, aux groupes en présence, aux élèves, au professeur, au contenu de la leçon ou au milieu? Ainsi pour assurer plus d'exactitude dans la réponse à cette question complexe, les données quantitatives ont été soumises pour analyse à trois statisticiens qui ont chacun effectué un choix de techniques d'analyse et réalisé les analyses statistiques appropriées. Chaque statisticien a opté principalement, en présence d'un tel protocole expérimental - soit 8 groupes, 4 techniques, 6 leçons - pour une forme d'analyse de la variance, cette technique d'analyse statistique permettant d'examiner simultanément la signification de plusieurs différences (ici plusieurs groupes, leçons, techniques). Le premier a analysé les données en appliquant une analyse de la variance à une dimension (ou un "facteur") (6.3.1.1.), le second a choisi un plan d'expérience hiérarchique ou "emboîté" (6.3.1.2.) et le troisième une version modifiée du carré latin à mesures répétées (6.3.1.3.). Comme il n'est pas habituel d'analyser les mêmes données selon trois approches différentes, nous verrons également (6.3.2.) la justification de ces choix.

6.3.1.1. Première approche d'analyse des résultats: analyse de la variance à une "dimension" (ou à un "facteur")

La première approche pour l'analyse des résultats a comporté principalement une analyse de la covariance et de la variance à une "dimension"

(Bhushan 1978, 138, Kirk 1982, 49) appliquée leçon par leçon pour les groupes 1, 2, 3, 4 dans un premier temps, et les groupes 5, 6, 7, 8, dans un deuxième temps, ce qui a donné lieu au total à douze analyses de la covariance et à douze analyses de la variance (6.3.1.1.4.). Cette approche a comporté, auparavant, un certain nombre d'analyses préliminaires, dont des corrélations entre certaines variables de l'expérience (6.3.1.1.1.), le calcul des moyennes et des écarts types (6.3.1.1.2.), une analyse de la covariance et de la variance pour l'ensemble des leçons (6.3.1.1.3.). Enfin, on a parfois eu recours, dans le cadre de cette approche, au test t de Student pour comparer entre elles certaines moyennes très rapprochées l'une de l'autre (6.3.1.4.). Ces différents calculs ont été effectués à l'aide de l'ordinateur au Département de Mesure et évaluation de l'Université Laval selon les programmes de Dixon *et al.* (1981) intitulés *BMDP IV - One Way Analysis of Variance and Covariance* et *BMDP 8D - Missing Value Correlation*.

6.3.1.1.1. Corrélations entre certaines variables

La corrélation ou coefficient de corrélation est une mesure qui indique la présence ou l'absence de *réciprocité ou de relation entre deux éléments* appelés "variables". Elle fournit en d'autres mots, un indice qui nous indique dans quelle mesure la relation entre deux ou plusieurs variables peut être forte ou étroite (Dupuis 1982, 197).

Le calcul de corrélations, dans le cadre de cette première approche, a été effectué essentiellement à titre indicatif et a permis d'explorer, antérieurement à toute autre analyse, l'ensemble des résultats, de façon à voir quels étaient les liens qui semblaient se dégager entre les différentes variables de l'expérience. Ainsi un calcul de corrélations nous permettrait de voir, par exemple, s'il existait des liens entre les résultats au *Test Laval* et les résultats obtenus aux "post-tests", ou encore des liens entre les résultats obtenus par les sujets aux "prétests" et aux "post-tests". Dans ce dernier cas, une absence de corrélation significative pouvait vouloir dire que les sujets avaient tous obtenu la note

zéro aux "prétests", car aucune corrélation significative n'était possible entre les "pré-" et les "post-tests", si dans le "prétest" la note était de zéro.

Le calcul des coefficients de corrélation de Pearson (voir Annexe 5, p. 451) effectué, comme nous l'avons dit précédemment, par ordinateur, donne lieu à des résultats qui se présentent sous forme de tableaux comportant un grand nombre de valeurs. On peut trouver la significativité d'une valeur donnée en se référant à une table préétablie sur la valeur du coefficient de corrélation (Bhushan 1978, 155). Cette table fournit en fonction du "nombre" de sujets et du "niveau" ou "seuil de signification" la limite au-delà de laquelle chaque valeur doit se situer pour être significative. Ainsi, dans notre cas, la table donne, pour 89 sujets au niveau de signification .05, la valeur de .213, ce qui signifie que toute valeur du tableau de corrélation (Annexe 7, p. 454) qui sera supérieure à .21 sera significative à un niveau de signification de .05. Le "seuil de signification" .05 (ou 5%) est utilisé fréquemment et a tendance à être considéré comme une limite plus ou moins décisive. Dans ce cas, si une différence observée est significative à un niveau de .05, ceci veut dire que cette différence observée pourrait s'obtenir au pur hasard d'échantillonnage cinq fois sur cent.

6.3.1.1.2. Moyennes et écarts types

Une autre série d'analyses préliminaires nous a permis de connaître les *moyennes* obtenues par chaque groupe à chaque leçon et les *écarts types*, c'est-à-dire la moyenne des écarts par rapport à la moyenne. Dans l'éventualité où l'écart par rapport à la moyenne est élevé, on peut penser qu'il s'agit d'un groupe peu homogène, certains sujets s'écartant sensiblement, dans un sens ou dans l'autre, de la moyenne du groupe. Cette autre forme d'analyse préliminaire nous indique, d'une certaine manière, si les apprenants d'une même classe réagissent également ou différemment à une technique donnée.

6.3.1.1.3. Analyse de la variance et de la covariance pour l'ensemble des leçons

Cette série d'analyses a été établie pour l'ensemble des leçons dans le cas des groupe 1 à 4 d'abord, 5 à 8 ensuite. Toutefois les résultats n'en ont pas été retenus en raison de la présence éventuelle d'un "effet d'ordre" entre les leçons (voir aussi 6.1.1.) et en raison du petit nombre de sujets. En effet une analyse globale de toutes les leçons ne permettait pas de contrôler si un "effet d'ordre" s'exerçait d'une leçon à une autre et de voir ainsi si les résultats obtenus à une leçon donnée dépendaient ou pas de la leçon précédente. De plus avec une analyse globale, le nombre de sujets diminuait, puisqu'un sujet absent à une leçon était compté comme absent (selon le programme informatique choisi) de l'ensemble de l'expérience et rejeté pour l'analyse.

6.3.1.1.4. Analyse de la variance leçon par leçon

Cette première approche pour l'analyse des résultats a comporté principalement une analyse de la variance à une "dimension" ou à un "facteur", qui avait été précédée d'une analyse de la covariance. L'application de ces deux techniques d'analyse à chacune des leçons pour les groupes 1 à 4 d'abord, 5 à 8 ensuite, permettait de contrebalancer cet "effet d'ordre" éventuel, puisqu'à chaque leçon il devenait possible à l'aide du "prétest" (administré avant le début de chaque leçon) de vérifier si les connaissances des sujets étaient au même point. L'analyse de la covariance convient, on s'en souviendra, pour la comparaison du rendement de plusieurs groupes qui, initialement, n'ont pu être rendus équivalents. Le recours à une telle méthode permet en définitive de retoucher les mesures finales pour éliminer l'effet des différences initiales avant d'éprouver, comme dans le cas de l'analyse de la variance (que nous allons expliquer ultérieurement), la valeur significative des différences finales (Dayhaw, 1958, 467).

Nous avons eu recours d'abord à l'analyse de la covariance - en utilisant le "prétest" comme covariable et le "post-test" comme variable

dépendante - et par la suite, à l'analyse de la variance à une "dimension" (ou un "facteur") calculée sur le "post-test". Comme les résultats obtenus à ces deux analyses se ressemblaient sensiblement, nous n'avons retenu (dans le cadre de cette étude) que ceux issus de l'analyse de la variance en postulant que les groupes étaient égaux entre eux. En effet, les sujets avaient été répartis soigneusement (deuxième partie, 3.4.) et la plupart d'entre eux, ne possédant pas la connaissance ou le maniement de l'élément qui allait faire l'objet de la leçon, avait obtenu la note zéro aux différents "prétests". On peut voir du reste cette disparité dans les résultats entre le "pré" et le "post-test" dans le tableau de l'analyse des corrélations (Annexe 7, p. 454) où l'absence de corrélations entre les "pré" et les "post-tests" s'explique par la note zéro obtenue à chaque "prétest". L'analyse de la covariance se serait imposée dans ce cas si, par exemple, le statisticien avait eu des doutes sur la similitude entre les groupes.

L'analyse de la variance à une "dimension" (ou un "facteur") s'applique principalement dans le cas où les individus sont répartis en groupes (dans notre expérience, il s'agissait de huit classes de français L2) qui se distinguent selon une seule caractéristique ou "dimension" (ou "facteur") qui était pour nous la technique utilisée. Cette analyse a été effectuée à chaque leçon pour les groupes 1, 2, 3, 4 d'abord et pour les groupes 5, 6, 7, 8 ensuite. Elle nous a permis de voir, si la moyenne obtenue au sein de chaque groupe différait sensiblement de la moyenne entre les groupes, ou en d'autres mots, d'étudier simultanément la signification de toutes ces différences.

Bien qu'il ne soit guère facile d'expliquer succinctement cette technique d'analyse, on peut dire qu'elle donne lieu à une *valeur de F* comme nous le retrouverons dans plusieurs tableaux de la troisième partie. Cette valeur est l'expression d'un rapport entre deux *variances* - soit celle qui concerne des données entre les groupes et celle qui concerne des données au sein des groupes. Si le *F* obtenu dépasse la valeur permise par les fluctuations de l'échantillonnage (valeur consignée dans la table *F* de la plupart des volumes de statistiques appliquées et, dans notre cas, valeur fournie par le programme informatique) on peut dire qu'il existe des

différences significatives entre les diverses moyennes d'une même leçon (Dayhaw 1958, 108.) Ceci signifierait pour nous que les techniques étudiées conduiraient de façon significative à l'obtention de résultats différents. Comme dans le cas précédent (6.3.1.1.1.), ces différences pourront être significatives à un niveau de signification généralement accepté de 5% (voir aussi Annexe 5, p. 440), pour des précisions complémentaires relatives à cette technique d'analyse).

Toutefois, si ce modèle d'analyse de la variance nous permet d'observer de façon générale la présence ou l'absence de différences significatives entre les quatre techniques qui font l'objet de cette étude, elle ne permet pas d'identifier parmi ces moyennes les couples de moyennes significativement différentes l'une de l'autre. Ce manque de précision était ennuyeux, étant donné que certaines moyennes étaient parfois très rapprochées l'une de l'autre. Or, dans le cas où il était essentiel de savoir si deux des moyennes presque identiques étaient significativement différentes l'une de l'autre, nous avons dû procéder à une autre forme d'analyse.

Comme il existait plusieurs tests statistiques pour effectuer la comparaison de moyennes deux à deux, nous avons choisi un test en considérant le nombre de comparaisons à faire et la nature de notre hypothèse initiale. En effet, il est possible de choisir les *comparaisons multiples* (telles celles proposées par Duncan, Newman-Keuls etc., voir Kirk 1982) dans le cas d'un grand nombre de comparaisons à effectuer ne reposant pas sur des hypothèses préalables, tandis que l'on préférera les comparaisons dites *spécifiques*, si le nombre de comparaisons à effectuer est peu élevé et si une ou des hypothèses préalables ont été formulées sur l'issue de la recherche (Bhushan 1978, 143). Comme dans notre cas, nous avons préalablement énoncé une hypothèse (deuxième partie, 1.), nous avons eu recours au test t de Student (Bhushan 1978, 89). Ce test nous a permis de comparer entre elles des moyennes presque semblables même lorsque la valeur de F (obtenue à l'analyse de la variance) serait non significative, puisque contrairement, à la *comparaison multiple*, la

comparaison spécifique était possible même dans le cas de F non significatifs (Bhushan 1978, 143).

Cette analyse (sur laquelle on peut lire quelques observations à l'Annexe 5, p. 440), obtenue à l'aide d'un programme informatisé, nous donnera une valeur t à laquelle correspondra une probabilité (voir par exemple Tableau H, p. 172). Cette valeur de probabilité est issue de la Table t (que l'on retrouve dans la plupart des volumes de statistiques appliquées) et elle est déterminée compte tenu du degré de liberté. Ainsi, on pourra dire qu'une valeur t donnée sera significative à un niveau de signification α . Si ce niveau de signification α est inférieur à .05 ou 5% - le seuil généralement accepté - on considérera qu'il est significatif au niveau de 5%. Dans le cas contraire, on dira que les différences entre les deux moyennes comparées entre elles ne sont pas significatives.

6.3.1.2. Deuxième approche d'analyse des résultats: plan d'expérience hiérarchique ou "emboîté"

La deuxième approche d'analyse des résultats a comporté un plan d'expérience hiérarchique ou "emboîté" (Montgomery 1984, 357). Les calculs de cette approche ont été effectués également par ordinateur et leur traitement a été réalisé au Département des mathématiques de l'Université Laval à l'aide du programme intitulé - *General linear Model Procedure* - (SAS, 1982). Les calculs ont été effectués à partir de la différence entre le "pré" et le "post-test". Toutefois, par souci d'uniformité avec l'approche précédente, les calculs ont aussi été effectués à partir des "posts-tests". (Ces derniers résultats seront présentés à l'Annexe 8, p. 472).

Ce modèle d'analyse se distingue principalement en ce qu'il fait ressortir davantage la structure de l'expérience. Cette dernière se caractérise par le fait que les groupes sont "emboîtés" dans les techniques et que les individus sont "emboîtés" dans les groupes, ce qui, en d'autres termes, signifie qu'il s'agit d'un modèle qui prend en considération, lors des calculs, le fait que les groupes puissent être étroitement reliés aux

techniques et que les individus puissent être reliés au groupe dont ils sont membres. Les groupes sont dit "emboîtés" dans les techniques parce que, par exemple à la leçon 1, le groupe 1 a été observé avec une technique, le groupe 2 avec une autre technique, le groupe 3 avec une troisième technique, etc. Si, à chaque leçon, tous les groupes avaient pu connaître toutes les techniques, nous aurions alors été en présence d'un plan non plus *hiérarchique* mais *croisé*.

Selon la perspective de ce plan d'analyse hiérarchique, on considérera, dans un premier cas, que les différents tests des six leçons ont été administrés à des groupes en tant que groupe dont la vie interne et les interactions ne font aucun doute. Dans un deuxième cas, on estimera que les différents tests des six leçons ont été administrés à des échantillons d'individus, individus qui n'auraient aucun rapport entre eux. Les résultats ne sont alors aucunement influencés par la vie de groupe.

Bien qu'il ne soit pas facile, comme pour l'approche précédente, d'expliquer brièvement cette technique d'analyse, on peut dire qu'elle donne deux *valeurs de F* et que ces deux *valeurs de F*, sont respectivement l'expression d'un rapport entre deux *variances*. La *première valeur de F* (celle qui correspond au premier cas et qui dans le tableau M (troisième partie, p. 184) se retrouvera à la ligne *technique*), mesurera les différences entre les techniques avec considération de la structure des groupes. Si chaque *valeur de F* dépasse la valeur permise par les fluctuations de l'échantillonnage (dans notre cas valeur fournie par le programme informatique selon une table préétablie) on dira qu'elle est significative. Comme pour les analyses précédentes, les différences pourront être significatives à un niveau de signification généralement accepté de 5%. La *seconde valeur de F* (celle qui se retrouve dans le tableau M à la ligne *groupe (technique)* et qui correspond au deuxième cas) mesure des différences entre les techniques étudiées sans considération de la structure des groupes, car les groupes sont considérés ici à titre d'échantillons d'individus et ils ne comportent pas de vie interne.

Ainsi en lisant le tableau M, on trouvera sous la colonne *valeur de F* deux valeurs, une correspondant aux techniques (ligne *technique*), et une correspondant aux groupes "emboîtés" dans les techniques (ligne *groupe (technique)*). Si le *F* de la ligne *technique* n'est pas significatif (on trouve cette signification dans la colonne sous *probabilité*) quand celui de la ligne *groupe (technique)* est significatif, on pourra penser que, lorsque l'on ne tient pas compte de la structure des groupes, les techniques sont différentes les unes des autres. Ceci revient à dire que ce sont les groupes, et non les techniques, qui produisent ces différences. Si le *F* de la ligne *technique* est significatif on pourra alors conclure qu'il existe des différences entre les techniques. (Voir aussi Annexe 5, p. 446) pour des précisions complémentaires).

Par ailleurs, ce modèle permettait également d'estimer les composantes de la *variance* de façon à savoir si les différences observées étaient principalement attribuables au groupe en présence, aux individus membres de ces groupes ou aux techniques étudiées. On pourra ainsi obtenir une estimation en % de chacune de ces composantes (voir aussi l'Annexe 5, p. 449), et voir si c'est la variabilité entre les individus, entre les groupes ou entre les techniques qui exerce la plus grande influence sur les résultats de l'expérience.

6.3.1.3. Troisième approche d'analyse des résultats: carré latin

Le carré latin (Kirk 1982, 310) est un cas particulier de l'analyse de la variance qui comporte des "cellules vides", et qui est "planifié". On dit qu'il y a des "cellules vides" pour évoquer, par exemple, dans le cas de la technique A, que cette dernière n'a pas été utilisée à une leçon donnée pour tous les groupes. On dit qu'il est "planifié" parce qu'une telle organisation a été voulue ainsi et n'est pas accidentelle. Ce plan de base auquel seront ajoutées des "variables concomitantes" (celles dont on veut tenir compte pour améliorer la puissance de l'expérience, Lellouch & Lazar 1974, 36), sera appliqué dans un premier temps aux quatre premières

leçons et, dans un deuxième temps, aux quatre dernières, soit les leçons 1, 2, 3, 4 d'abord et les leçons 3, 4, 5 et 6 ensuite.

Le carré latin comporte l'avantage de permettre à la fois l'analyse de données obtenues à l'aide d'un petit nombre de sujets et le contrôle des effets de la variable "groupe". Toutefois les résultats de cette première approche d'analyse ont dû être écartés de la *présentation des résultats* (troisième partie) en raison de la nature du modèle d'analyse. Ce dernier rejetait de l'ensemble de l'expérience tout sujet qui avait été absent de l'une ou l'autre des leçons. Seuls les résultats des deux autres démarches d'analyse, la première et la deuxième, ont par conséquent été pris en compte dans le cadre de cette étude.

6.3.2. Justification du choix de deux plans d'expérience

Il n'est pas habituel, nous en sommes consciente, de recourir comme nous l'avons fait pour analyser nos résultats à deux approches d'analyse ou à deux plans d'expérience différents. Toutefois, si on prend en considération toutes les données de notre situation énoncées précédemment, cette orientation, peu orthodoxe, se justifie tout à fait, tout en constituant une fois de plus une illustration de notre conflit entre le chercheur et le pédagogue d'expérience (deuxième partie, 2.1.2. et 5.3.2.).

En effet, le choix du premier plan - l'analyse de la variance à une "dimension" (ou à un "facteur") - trouve sa justification dans la stabilité des classements initiaux. Le procédé de "randomisation complète" utilisé lors de l'échantillonnage (deuxième partie, 3.4.) nous permettait de postuler l'égalité des groupes. Et dans le cas où des groupes étaient comparables entre eux, le choix de cette forme d'analyse de la variance était tout à fait approprié. Mais le lecteur se souviendra de nos doutes face à la vie interne de chaque groupe, laquelle était susceptible de transformer et de rendre différents des groupes qui pourtant avaient été trouvés comparables entre eux au moment de leur formation initiale (deuxième partie, 2.3.).

Devant cette difficulté dans la stabilité du classement où des groupes, comparables entre eux quant à leur formation (deuxième partie, 3.4.), sont susceptibles de différer les uns des autres quant à leur évolution respective, nous avons cru bon de recourir à la deuxième approche d'analyse - le plan d'expérience hiérarchique ou "emboîté". Cette deuxième forme d'analyse a constitué ainsi pour nous une précaution face à nos intuitions de professeur expérimenté qui craignait qu'une disparité entre les groupes ne vienne s'instaurer ultérieurement à leur formation.

6.3.3. Analyse des résultats qualitatifs

Les résultats qualitatifs issus du "journal de bord" des apprenants ont été compilés et triés en commentaires favorables et défavorables avant d'être mis en parallèle avec les résultats quantitatifs. La méthode d'analyse adoptée ici est relativement simple et s'appuie essentiellement sur notre interprétation des faits. Nous avons écarté du cadre de ce travail des méthodes d'analyse plus complexes, comme l'analyse de contenu selon Bardin (1977) ou une analyse sur l'articulation du discours qui aurait pu être faite dans la perspective de Roulet *et al.* (1985), ceci afin d'éviter d'allonger démesurément cette étude.

Les faits ont ainsi été classés "naïvement" en commentaires favorables et défavorables et examinés à divers points de vue. Ils ont été comparés, notamment, aux résultats chiffrés obtenus aux divers "tests" tout comme ils ont été mis en parallèle avec la technique utilisée, le niveau d'apprentissage des sujets, la nature de l'élément enseigné et le recours à l'exemple. Une telle analyse nous a, en d'autres mots, permis de voir la relation qui s'établit entre les techniques étudiées et le rendement et la satisfaction des apprenants.

Nous avons eu recours pour cette analyse qualitative à une grille que nous avons mise au point pour les fins de cette étude. Le tableau 20 (page suivante) en présente un extrait (incluant les réponses) qui aidera le lecteur à mieux comprendre la méthode de travail adoptée.

Tableau 20: Extrait de la grille d'analyse qualitative
No du groupe: 4

Commentaires favorables										
Colonnes	A	B	C	O	E	F	G	H	I	
Sections	Commentaires favorables	Résultat au "test"		Préjugés	Techniques utilisées				Abstentions	
		"post-test" 1"	"post-test" 2"		L1-L2	L2	cont. trad.	Total	Total	
1										
2	<i>I liked this method</i> <i>A fairly good explanation of pendant which means for and during</i>	15/15	15/15	immersion	33					
		0/4	3/4	immersion	32					
3	Total des commentaires favorables 2	succès: 1 échec: 1	succès: 2 échec: 0	immersion: 2 explication: 0 audio-visuel: 0 autre: 0	Total: 2 % avec abstention: 100% % sans abstention: 100%	Total: 0	Total: 0	Total: 0	Total: 0	

Comme il est possible de le voir par cet extrait de grille, nous avons regroupé dans le cas de chaque groupe, les commentaires favorables, d'une part (colonne A), après quoi nous en avons compté les diverses occurrences (section 3). Nous avons pris soin également d'indiquer, dans le cas de chaque commentaire, la technique à laquelle il correspondait (colonne E), le numéro du sujet qui l'a formulé (colonne F) et les résultats que ce dernier a obtenus lors de l'utilisation de la technique qu'il commente (colonnes B et C).

Ainsi, dans la colonne intitulée "commentaires" (colonne A), on retrouve des commentaires tels qu'ils ont été formulés dans le "journal de bord". On remarquera ici que l'unité d'analyse adoptée correspondait en général à la phrase (ce qui est compris entre deux points) et que chaque phrase exprimait une idée. Leur nombre est dans ce tableau égal à deux (section 3), soit le total des "commentaires favorables". On notera que pour assurer une plus grande régularité dans le processus d'interprétation des faits et de définition de l'unité d'analyse, l'ensemble du travail a été effectué par la même personne. Par conséquent, tous les cas ont été traités selon les mêmes critères, y compris les quelques ambiguïtés que pouvaient comporter certains commentaires.

Dans les colonnes intitulées "résultat au test" (colonnes B et C), on retrouve la note que le répondant (auteur du commentaire) a obtenu au "post-test 1" et au "post-test 2" de chaque cas. Ceci nous permettra éventuellement d'établir un lien entre la nature du commentaire à l'égard d'une technique donnée et le succès ou l'échec à l'aide de cette technique. Dans la colonne intitulée "préjugé" (colonne D), nous avons inscrit un renseignement obtenu à l'aide de la question 1 du questionnaire *Préjugée à propos de l'enseignement /apprentissage de L2* (Annexe 4-A, p. 421) à laquelle les participants ont répondu avant le début de l'expérience. Ce renseignement nous permettra, s'il y a lieu, d'établir des liens entre la nature des commentaires et le préjugé initial. Dans la partie intitulée "Techniques" (colonnes E, F, G, H), on retrouve les quatre techniques, et dans la colonne "L1-L2" (colonne I) on peut lire 33 et 32. Ceci nous indique que le su. . numéro 33 a formulé un commentaire (ici favorable) à

l'égard de la technique L1-L2 et que le sujet numéro 32 en a fait de même. Par conséquent le total des commentaires favorables à l'égard de L1-L2 sera, dans cette page, égal à 2 (colonne E, section 3) et, en pourcentage, il sera de 100%. Dans la colonne intitulée "abstentions" on indiquera le numéro d'un sujet qui, à une leçon donnée, pour une technique donnée s'est abstenu de faire des commentaires. On interprètera alors cette abstention comme une opinion neutre. Les calculs des commentaires favorables et défavorables seront par la suite effectués, dans un premier temps, en considération des abstentions et, dans un second temps, sans considération de celles-ci.

6.4. En résumé

Après avoir établi la nécessité d'adopter un protocole expérimental ("l'approche rotative") apte à écarter les risques d'erreurs, liés notamment aux différences potentielles entre les groupes, nous avons présenté notre double méthode d'observation des faits, soit l'observation quantitative et qualitative. La première - l'observation quantitative - a donné lieu à des résultats chiffrés qui ont été analysés selon trois approches différentes, l'analyse de la variance à une "dimension", le plan d'expérience hiérarchique et le carré latin. La seconde - l'observation qualitative - nous a fourni des résultats sur le contenu des commentaires favorables et défavorables.

7. Appareillage

Il convient maintenant de procéder à la présentation de ce que nous avons appelé "appareillage" et qui a servi à la réalisation de l'expérience. Cet appareillage concerne principalement les leçons enregistrées sur bandes magnétoscopiques (7.1.), les tests utilisés pour vérifier la compréhension des éléments enseignés (7.2.) et le "journal de bord" des apprenants (7.3.)

7.1. Leçons sur bandes magnétoscopiques

À la lecture des leçons enregistrées sur bandes magnétoscopiques (Annexe 1, p. 323), on constate que le déroulement de chacune d'entre elles

s'effectue en trois temps. Premièrement, le professeur annonce le menu, ceci afin d'être clair et d'éviter les interférences avec la leçon précédente. Deuxièmement, il présente le contenu de la leçon du jour à l'aide d'une technique donnée. C'est après cette présentation que les apprenants seront soumis au "post-test 1". Et troisièmement, il présente les exemples, après quoi les apprenants subiront le "post-test 2"

Par ailleurs, on constate également à la lecture du texte de l'Annexe 1 que la pratique pédagogique adoptée dans le cas des deux techniques à réflexion métalinguistique a subi une influence de la psychomécanique du langage. En effet, sans s'inscrire explicitement dans le cadre d'un modèle théorique donné, les explications fournies par les techniques L1-L2 et L2 sont issues d'un cadre d'inspiration guillaumienne. Mais on peut se demander quelles raisons ont motivé un tel choix, tout comme on peut s'étonner du fait que ce choix soit dénommé "d'inspiration" guillaumienne et non pas ouvertement guillaumien. Or, pour apporter une réponse à ces questions il faut prendre en considération les démarches préalables à la réalisation des leçons définitives (Annexe 1).

Si notre objectif était de vérifier la supériorité d'une technique pédagogique donnée, il va sans dire qu'il était de notre intérêt de réaliser celle-ci à l'aide des meilleurs moyens possibles. Le choix de la meilleure et de la plus satisfaisante des descriptions existantes pour chacune des relations temporelles de nos leçons constituait de prime abord la solution à adopter. Un dépouillement d'écrits et d'études portant sur *en/dans, pendant, depuis, il y a*, ou sur leur correspondant anglais, nous a du reste mis en présence de nombreuses descriptions. Mais ces dernières, quoiqu'intéressantes tantôt pour le linguiste, tantôt pour le professeur de langue ou pour le francophone (ou l'anglophone) en général, étaient tout à fait inintéressantes et inappropriées pour un débutant de français L2.

Sans présenter systématiquement une revue critique et détaillée de tous les ouvrages dépouillés (voir notamment Guimier 1981) - ce qui allongerait démesurément notre étude - on expliquera plus globalement le manque

d'intérêt de ces descriptions, et ce pourquoi elles ont été écartées de nos leçons. Avant de voir le cas de notre étude, (8.1.6.), on les regroupera ici, en cadre ou description grammaticale de référence, soit les cadres de la grammaire traditionnelle (7.1.1.), de la grammaire structurale (7.1.2.), de la grammaire générative transformationnelle (7.1.3.), de la pragmatique et de la linguistique de l'énonciation (7.1.4.) et de la psychomécanique du langage (7.1.5.). Toutefois, il est très important de noter ici que les étiquettes auxquelles nous recourons pour dénommer ces cadres désignent moins les modèles linguistiques eux-mêmes que leur interprétation par certaines pratiques didactiques.

7.1.1. Cadre de la grammaire traditionnelle

Par ces termes, nous désignons les utilisations faites en didactique des langues de descriptions telles que nous les trouvons dans *Le Bon usage* de Grevisse ou dans des grammaires équivalentes. Cette grammaire dite traditionnelle a sa source dans des analyses effectuées par les grammairiens grecs et latins (Baum 1984, 188). Elle est souvent associée à la notion de grammaire normative et est limitée aux écrits littéraires et à un bon usage défini par référence à une classe ou à un groupe social de locuteurs (Galisson & Coste 1976, 254). Les manuels conçus selon le cadre de la grammaire traditionnelle ont été l'objet d'innombrables critiques et celles de Roulet (1972 b), formulées dans une perspective d'enseignement des langues, sont particulièrement intéressantes et pertinentes pour notre étude.

Pour la question qui nous concerne, à savoir l'enseignement/apprentissage du français L2, plus particulièrement l'explication du sens et de quelques-unes de ses relations temporelles, on peut dire que la grammaire traditionnelle constate les faits auxquels elle se contente d'attribuer des étiquettes catégorielles. Elle s'adresse en fait essentiellement à des usagers qui connaissent déjà la langue et par conséquent, ne fournit pas ou peu de descriptions du fonctionnement et de l'emploi de certaines formes, puisque ces formes sont déjà maîtrisées par le public visé. Or ces étiquettes ne sont d'aucune utilité pour aider des apprenants qui n'ont jamais

rencontré ces formes et qui sont débutants en français L2. De plus cette grammaire produit souvent de longues explications inutiles au non-francophone tandis qu'elle demeure silencieuse sur des points qui pourtant constituent des difficultés majeures pour cet apprenant. C'est pourquoi le cadre de la grammaire traditionnelle ne nous a pas aidé à expliquer les relations temporelles de nos leçons expérimentales et a peu contribué à la vérification de l'efficacité des techniques L1-L2 et L2. À titre d'exemple, on trouve dans Grevisse (1980, 1180) des observations immédiatement suivies d'exemples indiquant que *DANS* s'emploie surtout devant un nom déterminé pour marquer la situation d'une personne ou d'une chose par rapport au lieu qu'elle occupe, au temps qu'elle remplit, au milieu dont elle fait partie, à la disposition où elle se trouve: et que suivi d'une indication de temps il signifie "après", "au bout de". Grevisse ajoute au sujet de *EN* qu'il prend une acception moins déterminée que *DANS*. On le trouve surtout dans les locutions toutes faites, et son régime ne s'emploie qu'exceptionnellement avec l'article défini. Il se dit en parlant d'un lieu, d'un temps, d'un état physique ou moral: voyager *EN* Espagne. *EN* mare. *EN* deux mois. Ces quelques lignes intéressantes pour le locuteur natif du français, et sans doute pour le non-francophone, ne garantissent aucunement, comme on peut le constater, que ce dernier pourra utiliser adéquatement *en* et *dans*. C'est pourquoi elles n'ont été pour nous d'aucune utilité pour la question qui nous concerne.

7.1.2. Cadre de la grammaire structurale

A la suite de Roulet (1972b, 34), nous regroupons sous cette étiquette des modèles d'analyse en apparence assez différente les uns des autres: grammaire de constituants immédiats de Welle, grammaire distributionnelle de Harrie et grammaire tagmémique de Pike, mais qui constituent, comme l'a montré Postal, des variantes du même modèle formel et qui, dans les grandes lignes, ont fourni le même apport à l'enseignement des langues vivantes. Or ce cadre de la grammaire structurale, quoiqu'intéressant à certains égards, ne nous offrait guère le moyen de formuler des explications qui eussent été rentables pour notre apprenant débutant pas plus qu'elle ne nous permettait de lui faire comprendre le sens des relations

temporelles de nos leçons. En effet, un découpage en cellules, comme celui qui suit pour le cas par exemple des relations temporelles *en* et *dans*, fait ressortir à partir de leur seul aspect formel une similitude entre ces deux énoncés.

Je	vais	à	Montréal	en	trois	heures
Je	vais	à	Montréal	dans	trois	heures

Mais en revanche cette démonstration, qui permet de bien visualiser la structure de ces deux exemples, n'aide guère l'apprenant non francophone à découvrir ou à comprendre les différences qui peuvent exister entre ces mots du point de vue de leur sens. Une telle approche encourage même l'apprenant à adopter à tort une stratégie d'appréhension de la grammaire qui peut être opposée à celle qu'il devrait avoir idéalement, soit la saisie de la forme avant celle de la signification, au lieu du contraire. Ceci a constitué une raison qui, à elle seule, suffisait pour que nous évitions de fixer notre choix sur ce cadre de la grammaire structurale. Il n'y avait pas lieu en effet d'adopter un tel cadre, si notre objectif était d'expliquer le sens de relations temporelles constituant une difficulté pour l'apprenant de langue maternelle anglaise. À titre d'exemple, un cours de langue d'inspiration structuraliste présentera *en* et *dans* en insistant essentiellement sur la structure superficielle de la phrase (Roulet 1972b, 44) et sur le fait que chacune de ces prépositions occupe, dans la *chaîne de cases*, sa case respective. C'est le cas notamment de Hugonnet (1968, 33) où l'opposition *en* et *dans*, présentée en modèle préalable à un exercice, est introduite comme suit :

Exemple: Il va finir son travail en dix minutes.

Répondez: Il va finir son travail en combien de temps?

Exemple: Il finira son travail dans dix minutes.

Répondez: Il finira son travail dans combien de temps?

7.1.3. Cadre de la grammaire générative transformationnelle

Comme dans les deux précédents le cadre de la grammaire générative transformationnelle (définie par Roulet 1972b, 57) ne pouvait guère nous

aider à illustrer nos techniques. D'une part, il n'existait à notre connaissance aucune description déjà réalisée sur les relations temporelles de nos leçons. En effet, comme ce n'est pas sur ces petits mots que le modèle génératif transformationnel porte principalement son attention, *en* et *dans* (et les autres éléments de nos leçons) occupaient une place identique dans la configuration de l'arbre, ce qui contribuait peu à en saisir les nuances de sens. D'autre part, ce cadre n'offrait aucun moyen au professeur de langue de s'inspirer d'une "certaine démarche générative transformationnelle" pour fabriquer de façon ponctuelle - pour sa classe - ces descriptions manquantes. Ce cadre a ainsi été écarté de nos préparations de leçon et de notre expérience.

7.1.4. Cadre de la pragmatique et de la linguistique de l'énonciation

Par ces termes nous entendons une linguistique de la prise en compte de l'emploi de la langue par opposition à une linguistique de la description du système. On utilise les termes de *pragmatique* et d'*énonciation* pour dénommer cette linguistique. En France, on mentionnera en particulier les théories de l'énonciation de Culicoli et de Ducrot. Un tableau intéressant de divers courants de recherches dans le domaine de la pragmatique est présenté par Roulet *et al.* (1985, 1-7). Et bien que cette présentation ne soit pas exhaustive - car elle comporte surtout des ouvrages qui ont influencé les travaux de l'équipe de Genève - sa consultation facilite la compréhension des composantes de la pragmatique ou de l'énonciation. L'ouvrage d'Armengaud (1985) constitue aussi une autre forme d'apport à la présentation et à l'explication des nombreuses composantes de cette forme de linguistique.

Il aurait sans doute été intéressant d'étudier le fonctionnement de *en* et *dans*, *pendant*, *depuis* et *il y a* dans le cadre d'une linguistique dite pragmatique ou de l'énonciation, étude que nous aurions pu mener dans le sens où l'a fait Berthoud (1982) pour certains verbes de mouvement en français et en allemand. Mais à notre connaissance il n'existait pas, au moment où nous avons préparé nos leçons, de descriptions déjà faites des problèmes qui nous intéressaient dans le

cadre de l'une ou l'autre des théories de l'énonciation existantes. Ainsi avons-nous dû également écarter cette option de notre expérience.

7.1.5. Cadre de la psychomécanique du langage

A l'exception de *for* et *during* pour lesquels on retrouvait, au moment où nous avons préparé nos leçons, une description déjà réalisée (Hirtle 1975), la psychomécanique du langage ne traitait pas des problèmes qui nous intéressaient. Toutefois, cette description de *for* et *during* constituait un exemple dont le professeur de langue pouvait s'inspirer pour formuler des explications ponctuelles à une leçon.

7.1.6. Notre étude

Compte tenu du fait qu'il n'existait, au moment où nous avons préparé nos leçons, aucune description satisfaisante qui aurait pu nous aider à illustrer les techniques L1-L2 et L2, nous avons été amenée à fabriquer nos propres descriptions. Nous nous sommes inspirée du guillaumisme et nous avons "bricolé" ces descriptions pour les besoins de nos leçons. Il va sans dire qu'un autre professeur de langue aurait pu produire ou "bricoler" d'autres descriptions en s'inspirant d'un tout autre cadre grammatical de référence (ce qui du reste constituerait une façon de reprendre cette expérience) et que ces descriptions auraient pu s'avérer plus intéressantes et plus révélatrices que celles que nous avons produites. Mais dans tous ces cas, il s'agit de "descriptions-bricolages" qui doivent être faites par le pédagogue uniquement. Et c'est pourquoi nous avons pris, en 7.1., la précaution de dénommer notre description "d'inspiration" guillaumienne, puisqu'il s'agissait de la présentation, non pas du modèle lui-même, mais du cadre auquel nous nous référons implicitement (et explicitement) lors de l'élaboration de nos leçons, ou de l'interprétation d'un modèle par le pédagogue. Nos leçons constituent en quelque sorte une restructuration

pour des fins pédagogiques de travaux que par ailleurs certains linguistes ont réalisés.

Le choix de ce cadre de référence se justifie principalement par le fait que cette expérience a eu lieu dans un établissement où s'effectuent des recherches en psychomécanique du langage. Par ailleurs, nous avons, au cours de notre pratique des années précédentes, "bricolé" d'autres descriptions dans ce même cadre, à partir desquelles nos apprenants avaient obtenu de bons résultats, ce qui nous inspirait confiance. Enfin, l'existence d'une description déjà publiée de *for* et *during* pouvait éventuellement nous aider à fabriquer ces descriptions des relations temporelles de nos leçons. C'est pourquoi, ces descriptions ont été principalement influencées par un cadre de la psychomécanique du langage ou, en d'autres mots, entretiennent certaines relations avec la théorie de Guillaume.

Le recours à l'exemple a été dissocié de la technique, comme nous l'avons dit précédemment, (première partie 4.5.2.) et l'enseignement des relations temporelles et du vocabulaire de nos leçons a été, dans un premier temps, effectué essentiellement à l'aide des techniques, après quoi il y a eu la passation du "post-test 1". La présentation des exemples, effectuée dans un deuxième temps, et qui était suivie par la passation du "post-test 2", a comporté des différences selon qu'il s'agissait d'éléments grammaticaux ou lexicaux. Dans le premier cas, elle est accompagnée d'un bref commentaire effectué dans la perspective de chaque technique. Dans le cas des éléments lexicaux, il s'agit essentiellement d'exemples (non accompagnés de commentaires) où chaque mot a été placé dans un contexte. La présentation de ces exemples est, par conséquent, identique d'une technique à l'autre. Lors de la préparation de la bande magnétoscopique nous avons du reste effectué un montage et on retrouve le même enregistrement d'exemples quelle que soit la technique.

7.2. Tests

On retrouve à l'Annexe 2, (p. 377) les textes des instruments auxquels nous avons eu recours pour vérifier les connaissances des sujets.

Il s'agit, pour chaque leçon, de ce que nous avons appelé "prétest", "post-test 1" et "post-test 2". Ces derniers consistaient en épreuves formées de quelques questions auxquelles devaient répondre les sujets. Les réponses obtenues nous ont permis de voir si la matière d'une leçon donnée était connue des sujets avant la séance d'enseignement ("prétest"), après la première séance ("post-test 1") et après la deuxième séance d'enseignement - celle de la présentation des exemples - ("post-test 2") (voir première partie 4.5.2.). Ces épreuves que nous aurions pu appeler, tout aussi bien "questionnaire", "groupe de questions", "contrôle" etc. ont été dénommées "test". Mais le choix de ce terme signifie essentiellement, dans le cadre de cette étude, le moyen utilisé par le professeur de langue pour vérifier si les apprenants ont compris le sens des éléments enseignés. D'ailleurs, tout comme dans le cas des leçons (voir deuxième partie, 5.3.1. et 5.3.2.), ces "tests" ont été élaborés comme s'ils avaient été destinés à des débutants d'une classe de français L2 non expérimentale. Ils ont la longueur qu'ils auraient eu normalement, et chaque "test" comporte le nombre de questions qu'il était possible de formuler pour vérifier la compréhension d'un élément temporel donné qui n'avait pu être présenté dans toute sa complexité. De plus, comme il s'agissait, dans le cas de chaque leçon, d'un contenu relativement bref présenté à des débutants et qu'on ne pouvait en dire davantage à des débutants à propos de tels contenus, il était inévitable que les "tests" qui allaient ultérieurement évaluer la compréhension de ces contenus soient également brefs.

En conséquence, à l'instar des leçons dont le nombre et la durée apparaissaient au professeur de langue raisonnables et réalistes compte tenu des circonstances, la composition de ces "tests" (leur forme, leur longueur et leur nombre de questions) apparaît à ce dernier tout aussi suffisante et réaliste. Et c'est de cette façon qu'il aurait procédé dans une situation non expérimentale. Or, l'expérimentateur chevronné, pour qui la fiabilité d'une expérience augmentait avec la durée de celle-ci, formulera les mêmes critiques à l'égard des "tests" qu'à l'égard des leçons. Il les voudrait plus longs et formés d'un plus grand nombre de questions, surtout dans le cas de la leçon 4, où le petit nombre de questions a pu entraîner un élément d'imprécision dans les résultats. Mais, comme pour

les leçons, où nous cherchions à maintenir un équilibre entre une série de contraintes, nous estimons avoir pris, dans le cas des "tests", la décision qu'il fallait prendre à titre de professeur de langue expérimenté désireux de rapprocher les conditions expérimentales le plus possible de ce qu'auraient été les conditions non expérimentales.

On peut certes réfuter ce dernier argument en invoquant qu'il est plutôt délicat, ou même dangereux, d'appuyer les conclusions d'une telle expérience sur des "tests" jugés trop brefs ou peu discriminants par l'expérimentateur chevronné. Mais nous estimons qu'un danger serait demeuré, quelle qu'ait été la longueur de ces "tests", car le nombre de questions ou la durée ne constituaient qu'une seule des difficultés auxquelles nous nous sommes heurtée lors de la préparation de ces "tests". Une question fondamentale à propos des "tests" se posait également, à savoir le test mesurait-il vraiment ce qu'il se propose de mesurer et ce qui a été enseigné?

Malgré un certain nombre de précautions que nous avons prises au moment de la préparation des "tests" de notre expérience (7.2.1.) et tout en demeurant consciente de leur plus ou moins grand degré de parenté avec les techniques (7.2.2.), nous avons dû nous contenter de faire l'hypothèse qu'ils évaluaient si les apprenants avaient compris ou non dans l'immédiat les relations temporelles des leçons. Par ailleurs, il faudra se rappeler que les conclusions de cette étude ne s'appuient pas essentiellement sur les résultats obtenus à l'aide de ces "tests", lesquels sont corroborés ou infirmés par les résultats issus des données qualitatives. Ainsi la gravité de ce danger (suscité par les "tests") se trouve-t-elle d'une certaine façon atténuée par la mise en parallèle des résultats quantitatifs et qualitatifs.

7.2.1. Précautions dans l'élaboration des "tests"

Un certain nombre de précautions ont été prises au moment de l'élaboration des "tests" pour vérifier s'ils atteindraient véritablement l'objectif visé. C'est ainsi que l'on a procédé à la vérification ou mise à

l'épreuve de ces instruments auprès de collègues expérimentés et auprès d'étudiants. Dans le premier cas, chacun de nos "tests" a été soumis à des collègues qui en ont fait une critique et qui ont proposé des améliorations. Dans le second cas, ces "tests" ont été administrés à plusieurs groupes d'étudiants anglophones qui ont formulé un certain nombre d'observations relativement à ceux-ci, après quoi nous avons apporté les corrections qui s'imposaient. La *fiabilité* de ces tests (Thorndike & Hagen 1977, 83) a été ainsi éprouvée puisque chacun d'eux, administré de façon répétée, a toujours donné lieu à des résultats indentiques.

Nous n'avons pas cru bon, toutefois, de prendre des précautions relatives à l'apprentissage qui aurait pu s'effectuer par les "tests", soit celui effectué pour le "post-test 1", en raison de la passation préalable du "prétest", ou encore l'apprentissage qui aurait pu avoir lieu au "post-test 2" dont la passation était été précédée de deux autres "tests". Nous estimons que si un tel apprentissage a eu lieu, il a été identique pour tous les groupes et il n'a pas, par conséquent, suscité d'inégalité entre ces derniers.

7.2.2. Degré de parenté entre les "tests" et les techniques

Il convient d'examiner également de quelle manière chaque technique (première partie, 4.) prépare aux "tests" ou, s'il existe une interaction entre les "tests" et une technique donnée. Comme le "prétest" était administré avant le recours à la technique, les influences qu'une technique a pu exercer sur un "test" concernent particulièrement les "post-tests".

L'examen des pages présentées à l'Annexe 2 nous révèle que ces "tests" comportaient la traduction d'éléments placés dans des contextes, de l'anglais vers le français d'abord ("post-test 1") et du français vers l'anglais ("post-test 2") ensuite. La compréhension du sens des éléments enseignés était ainsi vérifiée au moment du "post-test 1" tandis que dans

le cas du "post-test 2" où il fallait traduire de l'anglais vers le français, il s'agissait aussi de tester par une amorce d'expression, si le sens de ces mots avait été mieux compris grâce à l'exemple.

Or, en examinant les liens entre les "tests" et les techniques, on peut à prime abord penser que la nature des "tests" a certainement favorisé la technique traduction. Et c'est du reste ce que nous croyions au moment de la préparation de ces "tests" pour lesquels nous n'avons pas hésité à recourir à la traduction puisque cette technique ne constituerait pas notre hypothèse. Mais, en fait, chaque technique, à l'exception de L2, implique la réalisation d'opérations qui constituent une forme quelconque de préparation à la passation des "tests". Ainsi, les deux principales opérations présentes dans les "tests" - traduire et contextualiser - se retrouvent plus ou moins modifiées dans les techniques. Traduire est une opération à laquelle fait appel la technique traduction, et d'une certaine façon la technique L1-L2 constitue une sorte de préparation à cette opération. Contextualiser se retrouve dans la technique contextualisation. Toutefois aucun des "tests" ne recourt à l'activité métalinguistique qui caractérise les techniques L1-L2 et L2.

On peut se demander si le rendement des techniques, qui impliquent des opérations aussi voisines de celles qui sont nécessitées par les "tests", est véritablement évalué à l'aide de ces derniers. Mais, tout en se rappelant que les "tests" que nous avons préparés ici sont identiques à ceux que nous aurions préparés en situation non expérimentale, il faut comprendre que cette question fait partie du pari que nous avons fait lorsque nous avons postulé qu'ils étaient valides. Elle renvoie également à une question d'ordre beaucoup plus général (presqu'insoluble) à propos des "tests" dont la validité et la pertinence sont souvent mis en doute dans toute opération d'évaluation. Nous demeurerons consciente au moment de l'interprétation des résultats de cette difficulté liée aux instruments de mesure qui, heureusement, ne constituent pas notre seul point d'appui.

7.3. "Journal de bord" des apprenants

Le "journal de bord" des apprenants consistait en un cahier qui avait été remis à chaque sujet au début de l'expérience et dans lequel ils avaient été invités à inscrire librement pour chaque leçon leurs questions et leurs commentaires. À chaque séance, l'expérimentateur distribuait à chacun son "journal de bord" qu'il reprenait une fois la séance terminée pour pouvoir prendre connaissance de ce qui avait été inscrit. Toute forme d'inscriptions par l'apprenant s'effectuait pendant la leçon au moment où chacun le jugeait opportun. On retrouve à l'Annexe 6 (p. 453), à titre d'exemple, le contenu du "journal de bord" d'un apprenant. On constate ainsi que les commentaires qui y sont inscrits, dans le cas de cet étudiant, portent principalement sur les techniques (leçons 2, 3, 4, 5, 6,), sur le recours à l'exemple (leçon 5), sur le déroulement de l'expérience (leçons 2, 6) et sur son état personnel (leçon 1). Certains autres étudiants ont formulé des demandes d'explications complémentaires ou des commentaires de nature diverse sur le professeur de l'expérience qui donnait les leçons sur les bandes magnétoscopiques.

7.4. En résumé

Les pages qui précèdent ont fait état d'observations sur l'appareillage, soit les leçons enregistrées sur bandes magnétoscopiques, les "tests" utilisés pour vérifier la compréhension des éléments enseignés et le "journal de bord". Bien que les plus grands soins aient été apportés à la préparation de cet appareillage, on a pu voir qu'il n'échappait pas aux difficultés qu'implique une telle entreprise et que toutes les décisions à son égard ont été prises avec le souci de maintenir un juste équilibre parmi de nombreuses contraintes. Les leçons, qui constituent une restructuration pour des fins pédagogiques de travaux que par ailleurs certains linguistes ont réalisés, ont été influencées par le guillaumisme. La préparation des "tests" a été effectuée avec le plus grand soin et malgré ce qu'on peut leur reprocher, nous avons fait l'hypothèse de leur validité. Enfin le

"journal de bord" des apprenants constituera une source de renseignements complémentaires relativement aux techniques et au déroulement de l'expérience.

8. Déroulement de l'expérience

Voici maintenant des précisions complémentaires sur le déroulement de l'expérience proprement dit. Celles-ci ont trait à la présentation de l'expérience aux adultes (8.1.) et aux conditions qui ont prévalu tout au long de son déroulement (8.2.).

8.1. Présentation de l'expérience aux adultes

À l'instar des divers aspects de la méthodologie présentés précédemment qui nous ont longuement préoccupée avant le début de l'expérience, les apprenants de nos classes expérimentales ont été l'objet de toute notre attention au cours du déroulement de cette expérience. Parmi ces préoccupations, la première a été la présentation de l'expérience aux adultes. En effet, comment annoncer à ces derniers, qui payaient leurs droits de scolarité et qui avaient sacrifié des vacances ou un travail d'été pour venir à l'Université Laval (deuxième partie, 4.1.2.1), qu'ils ne feraient pas partie d'une classe normale et que le hasard les avait acheminés vers une classe expérimentale? Comment leur présenter les choses pour qu'ils acceptent volontairement (et même avec intérêt)? On se rappellera ici l'excellente réputation des cours d'été de français L2 qu'il fallait maintenir (première partie, 6.) ou, du moins à laquelle il ne fallait pas porter atteinte. De plus, pour ce qui a trait à notre hypothèse de recherche, comment ces étudiants qui venaient à l'Université Laval pour apprendre le français allaient-ils accepter qu'on les fasse réfléchir aussi sur leur propre langue maternelle? Nous avons une inquiétude à ce sujet d'autant plus que les résultats d'une étude préliminaire (Huot 1983) avaient fait ressortir notamment que des adultes désireux d'étudier le français L2 ne semblaient pas tous apprécier un recours inattendu à leur L1 et une réflexion sur celle-ci.

Or, à l'exception d'un seul, ces adultes ont tous accepté avec enthousiasme de participer à cette expérience. Un certain nombre d'entre eux se considérait même privilégié d'avoir été désigné dans ces classes. Ils connaissaient la réputation dont nous avons parlé précédemment et ils avaient confiance en notre compétence.

Nous leur avons présenté les faits en leur disant que dans le but d'améliorer nos méthodes d'enseignement, nous désirions effectuer une recherche en classe et que, pour ce faire, nous avions besoin de leur collaboration. Au cours de cette expérience nous allions examiner, leur avions-nous dit, quatre techniques d'enseignement qui étaient toutes bonnes et qui apparemment conduisaient toutes à l'obtention de bons résultats. Aucune précision relativement à notre hypothèse de recherche ne leur avait toutefois été communiquée. Après les avoir assurés qu'ils apprendraient à l'aide de toutes les techniques, nous leur avons expliqué tous les détails du déroulement de l'expérience dont le recours au magnétoscope, et aux nombreux "tests", la langue d'enseignement qui, contrairement aux cours réguliers, serait l'anglais, l'absence d'échanges entre l'enseignant et les enseignés et entre les enseignés eux-mêmes, etc. Ils devraient s'abstenir de parler de la leçon entre eux ou avec leur "titulaire" de classe, de même qu'ils devaient éviter de faire des recherches après la classe sur l'un des éléments du contenu des leçons expérimentales. Ils ont tous accepté ces conditions et, notamment, la privation qui leur était imposée à plusieurs plans, privation impliquée par l'absence d'interactions, l'interdiction de poser des questions pendant le déroulement de l'expérience dans son entier et l'absence de renseignements sur leur performance (et sur celle de leurs pairs), aux différents "tests". Ils avaient compris la raison pour laquelle nous leur avions demandé de prendre note de leurs questions et commentaires et ils avaient consenti à attendre la fin de l'expérience pour pouvoir s'entretenir avec l'expérimentateur de divers sujets comme du déroulement de l'expérience, de leurs questions, de leurs observations et surtout de leurs résultats aux différents "tests".

Il est à noter que dans tous les groupes les adultes ont exprimé le voeu de connaître les quatre techniques, ce qui à leur avis allait valoir beaucoup mieux. Ils ont par conséquent été très satisfaits d'apprendre

qu'effectivement chaque groupe allait recevoir un enseignement à l'aide des quatre techniques. Cette nouvelle a du reste contribué largement à ce que tous les étudiants entrent dans le jeu. Ils ont également beaucoup apprécié que, contrairement aux cours réguliers, la langue d'enseignement de ces leçons expérimentales soit l'anglais. Le choix de cette langue d'enseignement avait été dicté principalement par la nécessité de lever toutes les ambiguïtés qui pouvaient être attribuables à la langue utilisée pour l'enseignement. Car il s'agissait d'une étude portant non pas sur la compréhension de la langue d'enseignement mais sur des techniques pédagogiques. Nous nous sommes ainsi assurée qu'au moment où, dans le cadre d'une technique donnée, nous donnions une explication, cette dernière était comprise, et nous avons veillé à ce que la langue d'enseignement ne constitue pas un obstacle à la compréhension.

Par ailleurs, les non-anglophones, qui, en raison des contraintes "d'ordre institutionnel", se sont retrouvés dans nos classes expérimentales, ont eu le choix de participer à l'expérience ou de sortir de la classe pendant nos leçons. Dans le premier cas, ils ont subi tous les tests et ont, par la suite, reçu les corrections et explications nécessaires. Leur participation n'a toutefois pas été prise en considération au moment de nos analyses (deuxième partie, 4.1.). Comme nous n'avions apporté aucune précision aux participants sur la nécessité d'être de langue maternelle anglaise tous les non-anglophones qui parlaient l'anglais ont en fait assisté à ces leçons. Dans le second cas, les non-anglophones qui ne possédaient aucune connaissance de l'anglais suivaient avec leur "titulaire" de classe une leçon spéciale de correction phonétique. N'ayant pas les mêmes difficultés que les anglophones dans leur apprentissage du français, ils ont par conséquent apprécié cette séance spéciale.

8.2. Remarques sur les conditions de l'expérience

Parmi les conditions qui ont prévalu au moment du déroulement de cette expérience, la plus remarquable est certainement l'absence d'interactions enseignant-enseigné et enseigné-enseigné. Bien qu'elle puisse susciter de nombreuses remarques de la part des pédagogues pour qui les échanges

sont essentiels dans la classe de langue, puisqu'ils constituent un processus d'ajustement nécessaire, cette absence d'interaction que nous avons précédemment associée à un inconvénient expérimental (première partie, 2.3.), nous était néanmoins indispensable. En effet grâce à cette sorte de *privation* imposée à plusieurs plans, les techniques étudiées deviennent comparables, alors que s'il y avait eu interactions entre les participants, les quatre techniques, auraient pu être ramenées à une seule, que l'on aurait peut-être pu dénommée "technique mixte". Une interaction entre les membres d'un groupe aurait pu par exemple donner lieu à des explications grammaticales dans le cadre de la technique contextualisation ou à des traductions avec la technique L2.

Cette sorte de *privation* sensorielle implique également une absence de corrections et de réactions aux performances des apprenants. Tous ignoraient à leur sujet, et au sujet de leurs pairs, s'ils avaient échoué ou réussi. Cette ignorance des résultats a permis de maintenir leur participation jusqu'à la dernière leçon, car la nouvelle d'un échec en aurait peut-être "désécurisé" quelques-uns ou aurait entraîné pour les autres un manque de motivation à l'égard de la tâche à accomplir.

8.3. En résumé

Les adultes, à qui la recherche a été présentée comme étant nécessaire au progrès de l'enseignement/apprentissage du français L2, ont accepté avec enthousiasme d'apporter leur collaboration, même si la situation pédagogique a été quelque peu faussée par l'absence d'interactions entre les participants.

9. Sources possibles d'erreurs

Le contenu de cette deuxième partie fait état des efforts que nous avons fournis pour tenter de rendre notre expérience et nos résultats valides. Toutefois, nous sommes consciente qu'en dépit de ces efforts certains éléments peuvent constituer une source possible d'erreurs. Ainsi nous jugeons important de les présenter et de délimiter par la même occasion la validité de nos conclusions. Les sources d'erreurs résident dans

des imperfections d'ordre expérimental - conséquences forcées des conditions dans lesquelles s'est déroulée notre expérience -, qui sont susceptibles d'avoir réduit la fiabilité des résultats et du même coup la portée des conclusions et des généralisations.

Le nombre réduit de sujets, la brièveté de chaque leçon, la courte durée de l'expérience et l'obligation de mener cette expérience auprès d'individus, non pas pris isolément, mais membres de groupes différents, constituent les principaux facteurs qui ont peut-être influencé cette fiabilité. Dans le premier cas, on se souviendra de la difficulté à réunir un plus grand nombre de débutants adultes en français L2 inscrits dans le même établissement ou à tout le moins dans la même ville (deuxième partie, 3.). Dans le second cas, les leçons d'explication préparées à l'intention des débutants avaient la longueur qu'elles auraient eue dans des circonstances non expérimentales. Elles étaient, par conséquent, de brève durée, tout comme l'expérience, qui a eu lieu dans un milieu francophone et qui a dû se dérouler dans un laps de temps relativement court. Car il fallait agir vite et se rappeler que l'étudiant risquait d'apprendre dans le milieu extérieur à la classe le contenu du programme d'enseignement. Il nous a fallu ainsi devancer le milieu. Enfin la contrainte fixée par l'établissement, de devoir travailler auprès de groupes et non auprès d'apprenants sans considération de la classe dont ils faisaient partie, a pu constituer une source d'erreur, puisque le rendement d'un apprenant a pu, peut-être, subir l'influence de la vie du groupe dans lequel il évoluait. Cette influence n'est-elle pas, du reste, constitutive de toute activité langagière, y compris de celle qui a lieu dans la classe de langue.

TROISIÈME PARTIE: PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

1. Données quantitatives

1. Préliminaires

Les réponses des candidats aux différentes épreuves administrées à chaque leçon, d'une part, et les commentaires formulés par ces derniers dans le "journal de bord" d'autre part, ont donné lieu à deux ordres d'observations et de résultats. Les premiers, d'ordre quantitatif, s'appuient sur les notes obtenues par chaque candidat aux différentes épreuves (dénommées précédemment "prétest", "post-test 1" et "post-test 2") des six leçons. Les seconds, les résultats d'ordre qualitatif, proviennent du dépouillement des commentaires que chaque candidat a formulés dans le "journal de bord" et des réponses fournies par ces derniers à certaines questions des différents questionnaires.

Cette double méthode d'observation des faits conduit à une double présentation des données et des résultats. Tout en laissant voir si des processus opposés dans leur démarche se rapprochent ou s'éloignent dans leurs résultats, elle permet l'observation du rapport entre la note qu'obtient l'apprenant aux tests (seul moyen à disposition pour évaluer les progrès) et sa perception de l'effet de l'intervention pédagogique au moment où il obtient cette note. Cette mise en parallèle permet également d'observer si une technique donnée peut occuper le premier rang simultanément aux points de vue de la rentabilité et de la satisfaction de l'apprenant. Ces deux modes d'observation initialement parallèles deviennent complémentaires à l'interprétation, car les données qualitatives rendent possibles et parfois facilitent l'interprétation et l'explication des données numériques. De plus les diverses approches adoptées à l'analyse statistique ont permis l'examen des données sous différents angles et, bien qu'elles eussent pu donner lieu à des résultats opposés ou discordants, elles ont fait ressortir en définitive une même image des faits étudiés. Les résultats obtenus à l'aide des différentes démarches d'analyse convergent ainsi, et

conduisent aux mêmes conclusions. Voici donc l'essentiel de ces analyses qui font part de la tendance générale et qui apportent des renseignements sur certains éléments particuliers à ces résultats.

2. Vérification de l'hypothèse

La vérification de l'hypothèse a été effectuée selon trois approches (deuxième partie, 6.3.) dont deux donnent lieu à la présentation de résultats. Les données ont ainsi été traitées à l'aide de l'analyse de la variance à une "dimension" (ou un facteur) (2.1.) et à l'aide d'un plan d'expérience hiérarchique ou "emboîté" (2.2.). Dans le cas de chaque analyse, les résultats seront, dans un premier temps, présentés et interprétés essentiellement dans la perspective d'une technique d'analyse donnée - sans considération des nuances auxquelles pourrait donner lieu une autre technique d'analyse (en quelque sorte complémentaire) - après quoi une mise en commun des résultats obtenus à l'aide des deux approches permettra de nuancer certaines interprétations.

2.1. Première approche d'analyse des résultats: analyse de la variance à une "dimension" (ou à un facteur).

Cette première approche d'analyse présentée dans la deuxième partie en 6.3.1.1. a comporté, en plus de l'analyse de la variance, un certain nombre d'analyses préliminaires dont voici celles que nous avons en définitive retenues. Il s'agit du calcul des corrélations effectué à titre indicatif (2.1.1.), du calcul des moyennes et des écarts-types pour les groupes 1 à 8, dans un premier temps, et pour les groupes réunis dans un deuxième temps (2.1.2.), de l'analyse de la variance leçon par leçon pour les groupes 1 à 8 (2.1.3.) et pour les groupes réunis (2.1.4.). Le test t de Student a de plus été utilisé pour effectuer la comparaison de moyennes entre elles après chaque analyse de la variance. Cette première approche d'analyse comportera également un certain nombre d'observations complémentaires (2.1.5.).

On entendra par "groupes réunis", au cours de cette présentation des résultats, la combinaison des groupes 1 avec 5, 2 avec 6, 3 avec 7 et 4 avec 8. Chaque nouveau groupe, qui a en fait vécu une histoire commune du point de vue de la présentation des techniques, sera alors nommé groupe A (1 et 5), groupe B (2 et 6), groupes C (3 et 7) et groupe D (4 et 8).

2.1.1. Calcul des corrélations

Un calcul des corrélations entre certaines variables a été effectué à titre indicatif, antérieurement à toute autre analyse, de façon à voir quels étaient les liens qui pouvaient se dégager entre différents éléments de l'expérience. Ces corrélations (dont le fonctionnement est expliqué d'abord de façon globale à l'Annexe 5, comme dans le cas d'autres statistiques utilisées dans cette étude) sont présentées à l'Annexe 7 (p. 454). Nous en résumons ici les principaux aspects que nous illustrons à la figure A. On observe, en consultant ces corrélations, une tendance à une relation entre certaines variables, ce qui nous fournit un indice sur certains liens susceptibles d'exister entre divers éléments. Ainsi dans la figure qui suit on peut voir plus clairement ces liens.

On observe ici (figure A première partie) une absence de corrélation entre le "prétest" d'une leçon donnée et le "post-test" de cette même leçon. Cette absence de corrélation est due au fait que la plupart des apprenants avaient obtenu la note zéro à chaque "prétest". La 2e partie de la figure A fait ressortir l'absence de liens entre les résultats obtenus aux différents "tests" des leçons et ceux obtenus au test de mémoire. On voit également une absence de liens entre les résultats à ces "tests" des diverses leçons et le nombre d'années d'études de sujets. L'âge de ces derniers est parfois en corrélation avec ces résultats de "tests" mais la fréquence de ces corrélations est trop faible pour conclure à un véritable lien. Peut-être sont-elles dues au hasard.

Il est intéressant de noter dans la 3e partie de la figure A le grand nombre de corrélations entre les résultats obtenus aux tests des diffé-

Figure A (1re partie): Corrélations - "prétests", "post-tests 1" et "post-tests 2" des diverses leçons*(var.214-231).

		Variables																			
Leçons	Variables	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231		
1	214																				
	215																				
	216																				
2	217																				
	218																				
	219			x		x															
3	220	x			x	x															
	221																				
	222																				
4	223							x													
	224											x									
	225																				
5	226							x													
	227														x						
	228			x		x		x									x	x			
6	229			x																	
	230			x							x							x			
	231		x	x		x		x						x							

x: corrélations supérieures à .21

*: voir Annexe 7 (p. 454), pour des précisions complémentaires sur les variables.

Figure A (2e partie): Corrélation - test des différentes leçons (var. 214-231) et résultats au test de mémoire (var. 196 à 200), nombre d'années d'études (var. 20) et âge des sujets (var. 170)*

		Variables						
Leçons	Variables	196	197	198	199	200	20	170
1	214							
	215			x				
	216							
2	217							x
	218							
	219							
3	220							
	221							
	222							
4	223		x					x
	224	x						
	225	x					x	
5	226			x				
	227		x					
	228							
6	229							
	230					x		x
	231					x		

x: corrélations supérieures à .21

*: voir Annexe 7 pour des précisions complémentaires sur les variables.

Figure A (3e partie): Corrélation - résultats au test Laval (var. 168), évaluation des résultats par le titulaire de la classe" (var. 171 à 175) et résultats aux différents tests (var. 214 à 231)*.

Leçons	Variables						
	Variables	168	171	172	173	174	175
1	214	x		x	x		
	215		x				
	216		x	x	x		
2	217		x	x	x		
	218						
	219		x	x	x	x	
3	220	x					
	221		x		x		x
	222						
4	223		x				
	224		x	x	x		x
	225						
5	226						
	227		x	x	x		
	228		x	x	x	x	x
6	229						x
	230		x	x	x	x	x
	231		x	x	x	x	x

x: corrélations supérieures à .21

*: voir Annexe 7 pour des précisions complémentaires sur les variables.

rentes leçons et ceux des évaluations des étudiants par les "titulaires" des groupes. On peut alors penser que les "tests" que nous avons élaborés pour les fins de cette étude étaient valides (Thorndike & Hagen 1977, 84).

2.1.2. Moyennes et écarts types

Les moyennes et les écarts types obtenus à chaque leçon par chacun des groupes (tableau A, p. 155) révèlent que la plupart des apprenants des groupes 1 (leçons 1, 2, 6), 2 (leçons 2, 5, 6), 3 (leçons 1, 2, 5, 6), 4 (leçons 1, 4, 5, 6), 5 (leçons 2, 3, 5, 6), 6 (leçons 1, 2, 3, 5, 6), 7 (leçons 1, 2, 5, 6), 8 (leçons 1, 3, 4, 5, 6), ont obtenu au "post-test 1" des résultats se situant relativement près de la moyenne du groupe. Ceci laisse entendre dans chacun de ces cas que pour une leçon donnée dans un groupe donné les membres du groupe se comportent au test à peu près de la même façon. Les groupes sont alors relativement homogènes à ces leçons, comme l'illustre la figure B:

Figure B: Ecart type près de la moyenne

Groupes	Leçons					
	1	2	3	4	5	6
1	x	x				x
2		x			x	x
3	x	x			x	x
4	x			x	x	x
5		x	x		x	x
6	x	x	x		x	x
7	x	x			x	x
8	x		x	x	x	x

D'autre part, les apprenants des groupes 1 (leçons 3, 4, 5), 2 (leçons 1, 3, 4), 3 (leçons 3, 4), 4 (leçons 2, 3), 5 (leçons, 1, 4), 6 (leçon 4), 7 (leçons 3, 4), 8 (leçon 2) ont obtenu des résultats inégaux aux tests. Des écarts types plus élevés laissent voir que certains sujets s'écartent de la moyenne du groupe: leçon 1 (1.06 et 1.64), leçon 2 (1.33 et 1.38), leçon 3 (1.64; 1.03; 1.03; 1.39 et 1.21), leçon 4 (0.67; 0.78; 0.64; 0.68; 0.95; 0.99) et leçon 5 (5.1). Certains groupes, moins homogènes à certaines leçons, comportaient des apprenants ayant nettement bien ou mal compris à l'aide d'une technique donnée.

Les écarts types dans le cas des "post-tests 2" (subis après l'exemple) révèlent que quelques groupes n'étaient pas non plus homogènes du point de vue de la réception de l'exemple. C'est le cas notamment du groupe 7 à la leçon 1 (1.16), des groupes 1, 2 et 7 à la leçon 2 (1.36; 1.03; 1.16), des groupes 4 et 7 à la leçon 3 (1.32; 1.16), des groupes 1, 4, 7 et 8 à la leçon 4 (1.; 0.88; 0.88; 0.91), des groupes 1 et 3 à la leçon 5 (6.18; 3.40) et du groupe 1 à la leçon 8 (3.74). On observe que le groupe 7 n'a presque jamais été homogène dans l'obtention des résultats aux "post-tests 2", ce qui signifie que seulement un petit nombre d'apprenants de ce groupe a pu être aidé par l'exemple et a pu augmenter son rendement grâce à ce dernier.

TABLEAU A (1re partie) : Moyenne et écart type (groupes 1 à 8)

Leçons	Groupes	Techniques	(Nombre de sujets observés)	Moyenne au "post-test 1"	Écart type	Moyenne au "post-test 2"	Écart type
1	1	L1-L2	8	7.8750	0.3335	7.6250	0.7440
	2	L2	8	6.5000	1.0590	7.7500	0.7071
	3	Cont.	9	7.5556	0.7264	7.7778	0.4409
	4	Trad.	8	6.5000	0.9257	8.0000	0.0000
	5	L1-L2	11	7.0909	1.6403	7.6364	0.5044
	6	L2	12	7.4167	0.8876	7.8333	0.3892
	7	Cont.	12	7.3333	0.9847	7.5000	1.1677
	8	Trad.	14	6.2143	0.8018	8.0000	0.0000
2	1	L2	9	5.2222	0.9718	6.8889	1.3642
	2	Cont.	8	5.3750	0.9161	6.7500	1.0350
	3	Trad.	11	6.4545	0.8201	6.9091	0.9438
	4	L1-L2	9	6.5556	1.3333	7.2222	0.8333
	5	L2	11	6.1818	0.4044	7.0909	0.7006
	6	Cont.	13	6.4615	0.6602	7.4615	0.6602
	7	Trad.	12	7.9167	0.2886	7.5833	1.1645
	8	L1-L2	14	6.7143	1.3827	7.9286	0.2672
3	1	Cont.	10	6.4000	1.6465	7.6000	0.6992
	2	Trad.	6	7.3333	1.0328	7.3333	0.8165
	3	L1-L2	8	6.7500	1.0350	7.8750	0.3535
	4	L2	9	6.7778	1.3944	7.0000	1.3228
	5	Cont.	11	7.4545	0.9341	7.8182	0.6029
	6	Trad.	12	7.2500	0.6685	7.6667	0.0000
	7	L1-L2	12	6.7500	1.2154	7.5833	1.1645
	8	L2	14	7.2143	0.8925	7.5000	0.6504

TABLEAU A (2e partie) : Moyenne et écart type (groupes 1 à 8)

Leçons	Groupes	Techniques	(Nombre de sujets observés)	Moyenne au "post-test 1"	Écart type	Moyenne au "post-test 2"	Écart type
4	1	Trad.	10	2.7000	0.6749	3.9000	1.0000
	2	L1-L2	7	3.4286	0.7867	3.7143	0.4879
	3	L2	11	2.7273	0.6466	3.7273	0.6466
	4	Cont.	8	3.8750	0.3535	3.2500	0.8863
	5	Trad.	11	3.5455	0.6875	4.0000	0.0000
	6	L1-L2	12	3.0000	0.9534	4.0000	0.0000
	7	L2	12	2.9167	0.9961	3.3333	0.8876
	8	Cont.	14	3.8571	0.5345	2.9286	0.9168
5	1	L1-L2	10	26.6000	5.1033	24.5000	6.1869
	2	L2	8	29.6250	0.7440	26.1250	2.4748
	3	Cont.	10	28.9000	1.2866	27.3000	3.4009
	4	Trad.	7	26.1428	2.1930	27.8571	1.0690
	5	L1-L2	11	29.0000	1.6733	27.9090	1.8140
	6	L2	11	29.2727	1.0298	28.0000	2.3532
	7	Cont.	12	28.7500	2.0943	28.4166	2.7784
	8	Trad.	13	26.8461	2.0754	29.3846	0.8697
6	1	L2	10	28.9000	1.5238	22.7000	3.7431
	2	Cont.	7	29.0000	1.0000	24.0000	1.9148
	3	Trad.	10	29.7000	0.6749	25.0000	1.2472
	4	L1-L2	9	30.0000	0.0000	23.6666	2.2360
	5	L2	10	28.6000	1.5776	23.0000	1.6330
	6	Cont.	12	29.5000	0.8770	23.9166	1.3634
	7	Trad.	12	29.5833	1.1644	25.4166	1.4433
	8	L1-L2	12	29.8333	0.3892	24.5833	0.9961

Ces résultats présentés d'une autre façon au tableau B (p. 158), soit sous forme de regroupement des groupes 1 et 5 - groupe A - 2 et 6 - groupe B - 3 et 7 - groupe C - 4 et 8 - groupe D - ressemblent aux précédents. Ainsi les membres des groupes A (leçons 2 et 6), B (leçons 2, 3, 5, 6), C (leçons 1, 2, 5, 6), D (1, 4, 5, 6) obtiennent des résultats analogues tandis que ceux des groupes A (leçons 1, 3, 4, 5), B (leçons 1, 4), C (leçons 3, 4), D (leçons 2, 3) s'écartent plus ou moins de la moyenne du groupe. Dans le cas des résultats obtenus aux "post-tests 2" les écarts par rapport à la moyenne du groupe sont élevés notamment pour les leçons 2 (groupes A et C) et 5 (groupes A et C). Ceci signifie que ces deux groupes comptent des membres qui ont plus ou moins bien profité de l'exemple pour comprendre le sens des éléments enseignés.

2.1.3. Analyse de la variance à une "dimension" (ou à un facteur) pour les groupes 1 à 8

Les résultats de l'analyse de la variance présentés sommairement au tableau C (p. 159) et en détail à l'Annexe 8 (p. 465), révèlent qu'à l'exception de la leçon 3, pour laquelle les résultats ne sont pas significatifs, la différence entre les moyennes des groupes sont significatives au niveau de signification .05 ($p < .05$) sauf dans le cas des leçons 5 (groupes 1 à 4) et 6 (groupes 1 à 8) où les différences se situent au niveau de signification .06 ($p < .06$). Ceci revient à dire qu'il y a respectivement 5% ($p < .05$) et 6% ($p < .06$) des chances que les différences observées entre les moyennes soient dues au hasard de l'échantillonnage et non au recours aux techniques étudiées. On peut penser par conséquent, à la lumière de ces résultats, que les techniques sont globalement différentes les unes des autres du point de vue de l'efficacité et qu'elles mènent inégalement à la compréhension de l'élément enseigné.

TABLEAU B : Moyenne et écart type (groupes réunis)

Leçons	Groupes	Techniques	(Nombre de sujets observés)	Moyenne au "post-test 1"	Écart type	Moyenne au "post-test 2"	Écart type
1	A (1 + 5)	L1-L2	19	7.4210	1.3044	7.6316	0.5972
	B (2 + 6)	L2	20	7.0500	1.0259	7.8000	0.5231
	C (3 + 7)	Cont.	21	7.4286	0.8701	7.6190	0.9206
	O (4 + 8)	Trad.	22	6.3182	0.8387	8.0000	0.0000
2	A (1 + 5)	L2	20	5.7500	0.8507	7.0000	1.0259
	B (2 + 6)	Cont.	21	6.4286	0.7463	7.1905	0.8728
	C (3 + 7)	Trad.	23	7.2174	0.9513	7.2609	1.0961
	O (4 + 8)	L1-L2	23	6.6522	1.3351	7.6522	0.6473
3	A (1 + 5)	Cont.	21	6.9524	1.3955	7.7143	0.6436
	B (2 + 6)	Trad.	18	7.2778	0.7858	7.5556	0.5483
	C (3 + 7)	L1-L2	20	6.7500	1.1180	7.7000	0.9233
	O (4 + 8)	L2	23	7.0435	1.1069	7.3043	0.9739
4	A (1 + 5)	Trad.	21	3.1429	0.7928	3.9524	0.2181
	B (2 + 6)	L1-L2	19	3.1579	0.8983	3.8947	0.3152
	C (3 + 7)	L2	23	2.8261	0.8340	3.5217	0.7902
	O (4 + 8)	Cont.	22	3.8636	0.4675	3.0454	0.8985
5	A (1 + 5)	L1-L2	21	27.8571	3.8247	26.2857	4.6833
	B (2 + 6)	L2	19	29.4210	0.9332	27.2105	2.5047
	C (3 + 7)	Cont.	22	28.8181	1.7357	27.9090	3.0536
	O (4 + 8)	Trad.	20	26.5999	2.0875	28.8499	1.1821
6	A (1 + 5)	L2	20	28.7499	1.5174	22.8499	2.8149
	B (2 + 6)	Cont.	19	29.3157	0.9233	23.9473	1.5312
	C (3 + 7)	Trad.	22	29.6363	0.9534	25.2272	1.3427
	O (4 + 8)	L1-L2	21	29.9047	0.3008	24.1904	1.6618

TABLEAU C: Analyse de la variance pour le "post-test" (groupes 1 à 8)

Leçons	Groupes	N	Techniques	Moyennes	Rang selon la moyenne	Groupes	N	Techniques	Moyennes	Rang selon la moyenne
1	1	8	L1-L2	7.87	1er	5	11	L1-L2	7.09	3e
	2	8	L2	6.50	3e	6	12	L2	7.41	1er
	3	9	Cont.	7.55	2e	7	12	Cont.	7.33	2e
	4	8	Trad.	6.50	4e	8	14	Trad.	6.21	4e
	Valeur de F			6.28**		Valeur de F			3.44**	
2	1	9	L2	5.22	4e	5	11	L2	6.18	4e
	2	8	Cont.	5.37	3e	6	13	Cont.	6.46	3e
	3	11	Trad.	6.45	2e	7	12	Trad.	7.91	1er
	4	9	L1-L2	6.55	1er	8	14	L1-L2	6.71	2e
	Valeur de F			3.40**		Valeur de F			9.74***	
3	1	10	Cont.	6.40	4e	5	11	Cont.	7.45	1er
	2	6	Trad.	7.33	1er	6	12	Trad.	7.25	2e
	3	8	L1-L2	6.75	3e	7	12	L1-L2	6.75	4e
	4	9	L2	6.77	2e	8	14	L2	7.21	3e
	Valeur de F			0.59		Valeur de F			0.90	
4	1	10	Trad.	2.70	4e	5	11	Trad.	3.54	2e
	2	7	L1-L2	3.42	2e	6	12	L1-L2	3.00	3e
	3	11	L2	2.72	3e	7	12	L2	2.91	4e
	4	8	Cont.	3.87	1er	8	14	Cont.	3.85	1er
	Valeur de F			7.19***		Valeur de F			3.95**	
5	1	10	L1-L2	26.60	3e	5	11	L1-L2	29.00	2e
	2	8	L2	29.62	1er	6	11	L2	29.27	1er
	3	10	Cont.	28.90	2e	7	12	Cont.	28.75	3e
	4	7	Trad.	26.14	4e	8	13	Trad.	26.84	4e
	Valeur de F			2.64*		Valeur de F			4.69**	
6	1	10	L2	28.90	4e	5	10	L2	28.60	4e
	2	7	Cont.	29.00	3e	6	12	Cont.	29.50	3e
	3	10	Trad.	29.70	2e	7	12	Trad.	29.58	2e
	4	9	L1-L2	30.00	1er	8	12	L1-L2	29.83	1er
	Valeur de F			2.66		Valeur de F			2.67*	

***p< .001 **p< .05 *p< .06

N : nombre d'étudiants observés

Par la suite, il s'agissait de savoir si ces différences significatives, observées globalement entre les quatre techniques, se retrouvaient à tous les niveaux, soit entre chacune des techniques entre elles et principalement entre L1-L2 et les trois autres techniques. Le test t de Student nous a permis de comparer entre elles les moyennes presque semblables et de voir si des différences significatives existaient entre ces techniques à moyennes rapprochées (Voir Annexe 5 point 3 (p. 443), pour des précisions sur le test t). Les résultats présentés au tableau D (p. 161) (première partie et deuxième partie) nous permettent d'observer certaines différences significatives entre certaines moyennes. Ainsi, à la leçon 1, le test t montre une différence significative dans la comparaison de la moyenne obtenue par le groupe 1 et celles des groupes 2 et 4, soit une valeur t (significative à .05) de -3.3888 pour les groupes 2 et 4. Ce résultat au test t signifie qu'à la leçon 1, les moyennes obtenues par les groupes 2 (6.50 à l'aide de la technique L2) et 4 (6.50 à l'aide de la technique traduction) sont différentes de façon significative de celle obtenue par le groupe 1 (7.87 à l'aide de la technique L1-L2). Ceci revient à dire que L1-L2 conduit de façon significative à l'obtention de meilleurs résultats que L2 et traduction, du moins dans le cas de cette leçon. D'autre part les résultats au test t révèlent que L1-L2 conduit de façon significative à l'obtention de meilleurs résultats que d'autres techniques. C'est le cas notamment pour les groupes 1 à 4 (tableau D, 1ère partie) aux leçons:

2, où la valeur t significative (2.7711) indique que la moyenne 5.22 obtenue à l'aide de L2 est inférieure de façon significative à 6.55 obtenue à l'aide de L1-L2.

4, où la valeur t significative (2.3311) indique que la moyenne 3.42 obtenue à l'aide de L1-L2 est supérieure de façon significative à 2.70 obtenue à l'aide de la traduction. La valeur t -2.2871 indique également que la moyenne 2.72, obtenue à l'aide de L2, est différente de façon significative de 3.42 obtenue à l'aide de L1-L2.

6, où la valeur t 2.4324 significative montre que la moyenne 30.00 obtenue avec L1-L2 est supérieure à 28.90 obtenue à l'aide de L2.

TABLEAU D (ire partie) : Valeur t de Student entre les moyennes des groupes 1 à 4 pour le "post-test 1" (dans le cas où L1-L2 est comparée aux autres techniques)

Leçons			(Tech.)	(Moyennes)	Groupes				
					Groupes				
					1	2	3	4	
Leçon 1	(L1-L2)	(7,87)	1	-	-	-	-	-	
	(L2)	(6,50)	2	-3,3888*	-	-	-	-	
	(Cont.)	(7,55)	3	-0,8101	-	-	-	-	
	(Trad.)	(6,50)	4	-3,3888*	-	-	-	-	
Degré de liberté: 29									
Valeur de critique: 2,04									
*p < .05									
Leçon 2	(L2)	(5,22)	1	-	-	-	-	-	
	(Cont.)	(5,37)	2	-	-	-	-	-	
	(Trad.)	(6,45)	3	-	-	-	-	-	
	(L1-L2)	(6,55)	4	2,7711*	0,3640	0,2202	-	-	
Degré de liberté: 33									
Valeur de critique: 1,96									
*p < .05									
Leçon 3	(Cont.)	(6,40)	1	-	-	-	-	-	
	(Trad.)	(7,33)	2	-	-	-	-	-	
	(L1-L2)	(6,75)	3	0,5469	-0,8006	-	-	-	
	(L2)	(6,77)	4	-	-	0,0424	-	-	
Degré de liberté: 29									
Valeur de critique: 2,04									
*p < .05									
Leçon 4	(Trad.)	(2,70)	1	-	-	-	-	-	
	(L1-L2)	(3,42)	2	2,3311*	-	-	-	-	
	(L2)	(2,72)	3	-	-2,2871*	-	-	-	
	(Cont.)	(3,97)	4	-	1,3601	-	-	-	
Degré de liberté: 32									
Valeur de critique: 1,96									
*p < .05									
Leçon 5	(L1-L2)	(26,60)	1	-	-	-	-	-	
	(L2)	(29,62)	2	2,1143*	-	-	-	-	
	(Cont.)	(28,90)	3	1,7051	-	-	-	-	
	(Trad.)	(26,14)	4	-0,5075	-	-	-	-	
Degré de liberté: 31									
Valeur de critique: 1,96									
*p < .05									
Leçon 6	(L2)	(28,90)	1	-	-	-	-	-	
	(Cont.)	(29,00)	2	-	-	-	-	-	
	(Trad.)	(29,70)	3	-	-	-	-	-	
	(L1-L2)	(30,00)	4	2,4324*	2,0161*	0,6634	-	-	
Degré de liberté: 32									
Valeur de critique: 1,96									
*p < .05									

() : Les parenthèses rappellent la technique utilisée et la moyenne du groupe.

TABLEAU D (2e partie) : Valeur t de Student entre les moyennes des groupes 5 à 8 pour le "post-test 1" (dans le cas où L1-L2 est comparée aux autres techniques)

Leçons	(Tech.) (Moyennes)	Groupes			
		- 5 -	6	7	8
Leçon 1	(L1-L2) (7,09)	5	-	-	-
	(L2) (7,41)	6	0,7201	-	-
	(Cont.) (7,33)	7	0,5359	-	-
	(Trad.) (6,21)	8	-2,0077*	-	-
Degré de liberté: 45					
Valeur de critique: 1,96					
*p < .05					
Leçon 2	(L2) (6,18)	5	-	-	-
	(Cont.) (6,46)	6	-	-	-
	(Trad.) (7,91)	7	-	-	-
	(L1-L2) (6,71)	8	1,5688	0,7790	-3,6283*
Degré de liberté: 46					
Valeur de critique: 1,96					
*p < .05					
Leçon 3	(Cont.) (7,45)	5	-	-	-
	(Trad.) (7,25)	6	-	-	-
	(L1-L2) (6,75)	7	-1,5764	-1,1439	-
	(L2) (7,21)	8	-	-	1,1023
Degré de liberté: 45					
Valeur de critique: 1,96					
*p < .05					
Leçon 4	(Trad.) (3,54)	5	-	-	-
	(L1-L2) (5,00)	6	-1,6178	-	-
	(L2) (2,91)	7	-	-0,2527	-
	(Cont.) (3,85)	8	-	2,6975*	-
Degré de liberté: 45					
Valeur de critique: 1,96					
*p < .05					
Leçon 5	(L1-L2) (29,00)	5	-	-	-
	(L2) (29,27)	6	0,3569	-	-
	(Cont.) (28,75)	7	-0,3342	-	-
	(Trad.) (26,85)	8	-2,9335*	-	-
Degré de liberté: 43					
Valeur de critique: 1,96					
*p < .05					
Leçon 6	(L2) (28,60)	5	-	-	-
	(Cont.) (29,50)	6	-	-	-
	(Trad.) (29,58)	7	-	-	-
	(L1-L2) (29,83)	8	2,6949*	0,7639	0,5729
Degré de liberté: 42					
Valeur de critique: 1,96					
*p < .05					

() : Les parenthèses rappellent la technique utilisée et la moyenne du groupe.

Dans le tableau D, deuxième partie, on observe également aux leçons:

1, une valeur t -2.0077 qui indique que la moyenne 6.21 (traduction) est inférieure à 7.09 (L1-L2);

5, une valeur de t -2.9335 qui indique que la moyenne 29.00 (L1-L2) est supérieure à 26.85 (traduction);

6, une valeur de t 2.6949 qui indique que la moyenne 29.83 est supérieure à 28.60 (L2).

Aucune différence significative n'est relevée entre les moyennes rapprochées, selon le test t de Student aux leçons:

1 - entre L1-L2 (7.87 / gr.1) et contextualisation (7.55 / gr.3)

2 - entre L1-L2 (6.55 / gr. 4) et traduction (6.45 / gr. 3)

4 - entre contextualisation (3.87 / gr. 4) et L1-L2 (3.42 / gr. 2)

5 - entre L2 (29.27 / gr. 6) et L1-L2 (29.00 / gr. 5)

6 - entre L1-L2 (30.00 / gr. 4) et traduction (29.70 / gr. 3)

entre L1-L2 (29.83 / gr. 8) et traduction (29.58 / gr. 7)

D'autre part, bien que les résultats obtenus à l'analyse de la variance et au test t ne soient pas tous significatifs, on observe néanmoins au tableau E - résumé à la figure C - des tendances quant à la supériorité de certaines moyennes à savoir que la technique L1-L2 occupe le plus souvent le premier rang soit quatre fois (leçon 1, groupe 1; leçon 2, groupe 4; leçon 6, groupe 4 et leçon 6, groupe 8). Elle est suivie des techniques

TABLEAU E: Rang des techniques selon la moyenne (groupes 1 à 8)

Leçons	Groupes 1 à 4 (débutants)				Groupes 5 à 8 (faux débutants)			
	Groupes 1 à 4 (débutants)		Groupes 5 à 8 (faux débutants)		Groupes 1 à 4 (débutants)		Groupes 5 à 8 (faux débutants)	
	Rangs	Techniques	Moyennes	N	Rangs	Techniques	Moyennes	N
1	1er	L1-L2	7.8750	1	8	1er	7.4167	6
	2e	Cont.	7.5556	3	9	2e	7.3333	7
	3e	L2	6.5000	2	8	3e	7.0909	5
	4e	Trad.	6.5000	4	8	4e	6.2143	8
2	1er	L1-L2	6.5556	4	9	1er	7.9167	7
	2e	Trad.	6.4545	3	11	2e	6.7143	8
	3e	Cont.	5.3750	2	8	3e	6.4615	6
	4e	L2	5.2222	1	9	4e	6.1818	5
3	1er	Trad.	7.3333	2	6	1er	7.4545	5
	2e	L2	6.7778	4	9	2e	7.2500	6
	3e	L1-L2	6.7500	3	8	3e	7.2143	8
	4e	Cont.	6.4000	1	10	4e	6.7500	7
4	1er	Cont.	3.8750	4	8	1er	3.8571	8
	2e	L1-L2	3.4286	2	7	2e	3.5455	5
	3e	L2	2.7273	3	11	3e	3.0000	6
	4e	Trad.	2.7000	1	10	4e	2.9167	7
5	1er	L2	29.6250	2	8	1er	29.2727	6
	2e	Cont.	28.9000	3	10	2e	29.0000	5
	3e	L1-L2	26.6000	1	10	3e	28.7800	7
	4e	Trad.	26.1428	4	7	4e	26.8461	8
6	1er	L1-L2	30.0000	4	9	1er	29.8333	8
	2e	Trad.	29.7000	3	10	2e	29.5833	7
	3e	Cont.	29.0000	2	7	3e	29.5000	6
	4e	L2	28.9000	1	10	4e	28.6000	5

N: nombre d'étudiants observés

contextualisation et L2 qui occupent l'une et l'autre le 1^{er} rang 3 fois: (contextualisation: leçon 3, groupe 5; leçon 4, groupe 4; leçon 4, groupe 8) (L2: leçon 1, groupe 6; leçon 5, groupe 2; leçon 5, groupe 6). La technique de traduction occupe pour sa part le premier rang 2 fois: (leçon 2, groupe 7; leçon 3, groupe 2), mais il faut se rappeler aussi les réserves émises à l'égard de la parenté des opérations exigées par les "tests" et par les techniques (deuxième partie, 7.2.2.).

Figure C: Rang occupé par chaque technique selon les moyennes groupes 1 à 8

Rangs	Techniques			
	L1-L2	L2	Cont.	Trad.
1	xxxØ	xØØ	xØØ	xØ
2	xØØ	x	xxØ	xxØØØ
3	xxØØ	xxØ	xxØØØ	
4	Ø	xxØØØ	x	xxxØØ

débutant : x

faux débutant: Ø

Les différents résultats obtenus au test t, et présentés au tableau D, sont repris sous un autre angle au tableau F et illustrés par la suite à la figure D. La réorganisation de ces données nous permet de situer L1-L2 par rapport aux autres techniques et de voir qu'elle est significativement différente, dans certains cas, de ses collatérales.

Figure D: Supériorité significative de L1-L2
sur d'autres techniques d'après leur valeur t (groupes 1 à 6)

Leçons	La technique L1-L2 est supérieure à:		
	L2	Cont.	Trad.
1	X		XØ
2	X		Ø
3			
4	X	Ø	X
5	X		Ø
6	XØ	X	

X: débutant

Ø: faux débutant

TABLEAU F — Valeur de t de Student entre les moyennes des groupes 1 à 8 pour la "post-test"
1^{re} (dans les cas où L1-L2 est comparée aux autres techniques)

Leçons	Groupes (Techniques)		Comparé ou groupes	(Techniques)	Valeur de t	Degré de liberté	Probabilité
Leçon 1	1	(L1-L2)	2	(L2)	-3,3888	29	0,0020*
	1	(L1-L2)	3	(Cont.)	-0,6101	29	0,4245
	1	(L1-L2)	4	(Trad.)	-3,3888	29	0,0020*
	5	(L1-L2)	6	(L2)	0,7201	45	0,4752
	5	(L1-L2)	7	(Cont.)	0,5359	45	0,5947
	5	(L1-L2)	8	(Trad.)	-2,0077	45	0,0507*
Leçon 2	4	(L1-L2)	1	(L2)	2,7711	35	0,0091*
	4	(L1-L2)	2	(Cont.)	0,3640	35	0,7181
	4	(L1-L2)	3	(Trad.)	0,2202	35	0,8271
	8	(L1-L2)	5	(L2)	1,5688	46	0,1235
	8	(L1-L2)	6	(Cont.)	0,7790	46	0,4400
	8	(L1-L2)	7	(Trad.)	-3,6283	46	0,0007*
Leçon 3	3	(L1-L2)	1	(Cont.)	0,5459	29	0,5886
	3	(L1-L2)	2	(Trad.)	-0,8006	29	0,4299
	3	(L1-L2)	4	(L2)	0,0424	29	0,9665
	7	(L1-L2)	5	(Cont.)	-1,5764	45	0,1219
	7	(L1-L2)	6	(Trad.)	-1,1439	45	0,2387
	7	(L1-L2)	8	(L2)	1,1023	45	0,2762
Leçon 4	2	(L1-L2)	1	(Trad.)	2,3311	32	0,0262*
	2	(L1-L2)	3	(L2)	-2,2871	32	0,0200*
	2	(L1-L2)	4	(Cont.)	1,3601	32	0,1835
	6	(L1-L2)	5	(Trad.)	-1,6178	45	0,1127
	6	(L1-L2)	7	(L2)	-0,2527	45	0,8016
	6	(L1-L2)	8	(Cont.)	2,6975	45	0,0098*
Leçon 5	1	(L1-L2)	2	(L2)	2,1143	31	0,0426*
	1	(L1-L2)	3	(Cont.)	1,7051	31	0,0982
	1	(L1-L2)	4	(Trad.)	-0,5075	31	0,7605
	5	(L1-L2)	6	(L2)	0,3569	43	0,7229
	5	(L1-L2)	7	(Cont.)	-0,3342	43	0,7399
	5	(L1-L2)	8	(Trad.)	-2,9335	43	0,0054*
Leçon 6	4	(L1-L2)	1	(L2)	2,4324	32	0,0208*
	4	(L1-L2)	2	(Cont.)	2,0161	32	0,0522*
	4	(L1-L2)	3	(Trad.)	0,6634	32	0,5118
	8	(L1-L2)	5	(L2)	2,6949	42	0,0101*
	8	(L1-L2)	6	(Cont.)	0,7639	42	0,4492
	8	(L1-L2)	7	(Trad.)	0,5729	42	0,5698

*P < .05

() : les parenthèses rappellent la technique utilisée à une leçon donnée dans un groupe donné.

La technique L1-L2 est significativement supérieure par les moyennes obtenues à la technique:

- L2 à la leçon 1 chez les débutants (valeur t -3.3888)
- traduction à la leçon 1 chez les débutants (valeur t -3.3888)
- traduction à la leçon 1 chez les faux débutants (valeur t -2.0077)
- L2 à la leçon 2 chez les débutants (valeur t 2.7711)
- traduction à la leçon 2 chez les faux débutants (valeur t -3.6283)
- traduction à la leçon 4 chez les débutants (valeur t 2.3311)
- L2 à la leçon 4 chez les débutants (valeur t -2.2871)
- contextualisation à la leçon 4 chez les faux débutants (valeur t 2.6975)
- L2 à la leçon 5 chez les débutants (valeur t 2.1143)
- traduction à la leçon 5 chez les faux débutants (valeur t -2.9335)
- L2 à la leçon 6 chez les débutants (valeur t 2.4324)
- contextualisation à la leçon 6 chez les débutants (valeur t 2.0161)
- L2 à la leçon 6 chez les faux débutants (valeur t 2.6949).

On remarque que cette technique n'est pas significativement différente des autres à la leçon 3 pour les deux catégories d'apprenants débutants et faux débutants et qu'elle paraît moins souvent supérieure à contextualisation qu'à L2 et traduction.

Il ressort de cette analyse que la technique L1-L2 (ou plus précisément une certaine conception de cette technique (première partie, 4.5.3.) semble tendre à mener plus souvent au succès que les autres techniques. Il apparaît également que L1-L2 est nettement supérieure à L2 et à traduction. Toutefois on observe une fluctuation dans les résultats à savoir que le premier rang est occupé à chaque leçon par une technique différente (voir figure C, p. 165). On peut formuler des hypothèses explicatives, mais ces résultats statistiques ne nous fournissent pas les moyens d'affirmer que cette fluctuation est attribuable aux techniques utilisées - et dans quelle mesure? - ou aux groupes en présence. Il faudra attendre les résultats de la deuxième approche (2.2.) avant de formuler de telles hypothèses explicatives.

2.1.4. Analyse de la variance à une "dimension" (ou à un facteur) pour les groupes réunis.

Une analyse de la variance leçon par leçon pour les groupes réunis a été appliquée aux résultats du groupe 1 combinés avec ceux du groupe 5, aux résultats des groupes 2 et 6, 3 et 7, 4 et 8. Ce regroupement était possible, puisque tous les groupes avaient été formés au hasard et que l'expérience menée auprès des groupes 1, 2, 3 et 4 avait en fait été répétée une deuxième fois auprès des groupes 5, 6, 7 et 8. Ce regroupement augmentait la fiabilité des résultats, car il entraînait une augmentation du nombre des sujets et allongeait la durée d'exposition à une technique donnée. Il contribuait à réduire le doute relatif à la question de fiabilité des résultats que la brièveté de l'expérience, on s'en souviendra (deuxième partie, 9.), pouvait éventuellement soulever.

Les résultats de cette analyse sont présentés sommairement au tableau G (p. 170) et en détail à l'Annexe 8 (p. 465). On constate que ces données cumulée mènent à un plus grand nombre de résultats significatifs et à l'observation des mêmes tendances que celles qui avaient été relevées précédemment. Les groupes observés séparément ou réunis - et de ce fait les techniques - semblent aller dans la même direction et ce même dans le cas de la leçon 3 où la différence entre les moyennes n'est pas significative comme nous l'avons vu à l'observation des groupes débutants et faux débutants. On peut ainsi penser, si ces nouveaux résultats vont dans le même sens que les précédents, qu'ils sont constants et qu'ils ne sont probablement pas attribuables au hasard, le regroupement en ayant augmenté la fiabilité.

Les différences entre les moyennes des nouveaux groupes A, B, C et D sont, à l'exception de la leçon 3, significatives à chaque leçon au niveau de signification de .001 ($p < .001$) (leçons 1, 2 et 4) et .05 ($p < .05$) (leçons 5 et 6), ce qui implique que la répétition de la même expérience à plusieurs reprises et dans des conditions analogues conduirait vraisemblablement dans 99% et 95% des cas à l'obtention de résultats identiques. Les techniques observées semblent par conséquent globalement différentes les

TABEAU 6 : Analyse de la variance pour le "post-test 1" (groupes réunis)

Leçons	Groupes	Nombres d'étudiants observés	Techniques	Moyennes	Rang selon la moyenne
Leçon 1	A	19	L1-L2	7.42	2e
	B	20	L2	7.05	3e
	C	21	Cont.	7.43	1er
	D	22	Trad.	6.31	4e
	Valeur de F			5.68***	
Leçon 2	A	20	L2	5.75	4e
	B	21	Cont.	6.42	3e
	C	23	Trad.	7.21	1er
	D	23	L1-L2	6.65	2e
	Valeur de F			7.76***	
Leçon 3	A	21	Cont.	6.95	3e
	B	18	Trad.	7.27	1er
	C	20	L1-L2	6.75	4e
	D	23	L2	7.04	2e
	Valeur de F			0.63	
Leçon 4	A	21	Trad.	3.14	3e
	B	19	L1-L2	3.15	2e
	C	23	L2	2.82	4e
	D	22	Cont.	3.86	1er
	Valeur de F			7.36***	
Leçon 5	A	21	L1-L2	27.85	3e
	B	19	L2	29.42	1er
	C	22	Cont.	28.81	2e
	D	20	Trad.	26.59	4e
	Valeur de F			5.18**	
Leçon 6	A	20	L2	28.74	4e
	B	19	Cont.	29.31	3e
	C	22	Trad.	29.63	2e
	D	21	L1-L2	29.90	1er
	Valeur de F			4.87**	
*p< .06		**p< .05		***p< .001	

unes des autres du point de vue de la rentabilité et certains groupes ont mieux compris que d'autres grâce à certaines techniques.

La comparaison spécifique de moyennes entre elles effectuée à l'aide du test t de Student a permis par la suite de repérer où se situaient ces différences observées globalement et d'indiquer si des moyennes rapprochées étaient différentes significativement l'une de l'autre. On peut voir au tableau H (p. 172) que les moyennes presque semblables ne sont pas toutes différentes significativement l'une de l'autre et que seules les moyennes aux leçons 2 et 4 sont différentes significativement l'une de l'autre. Ainsi à la leçon 2, traduction (7.21/gr. C) et L1-L2 (6.65/gr. D, valeur de t -1.9050) diffèrent, et à la leçon 4, contextualisation (3.86/gr. D) et L1-L2 (3.15/gr. B, valeur de t 2.9585) diffèrent également.

De plus, si on considère la technique L1-L2 par rapport aux autres techniques, on observe que les moyennes obtenues - grâce à celle-ci - par les différents groupes, s'écartent dans certains cas, de façon significative des moyennes obtenues à l'aide d'autres techniques. C'est le cas notamment des leçons:

- 1, où L1-L2 (7.42) diffère de façon significative de la traduction (6.31)
- 2, où L1-L2 (6.65) dépasse de façon significative L2 (5.75)
- 6, où L1-L2 (29.90) dépasse de façon significative L2 (28.74).

D'autre part, les moyennes obtenues par chaque technique, bien qu'elles ne soient pas toutes significativement différentes l'une de l'autre, nous montrent néanmoins une tendance au tableau I (p. 173), (résumé dans la figure E, p. 174), à ce que L1-L2 occupe le plus souvent le premier ou le deuxième rang. Elle est suivie par la contextualisation, qui occupe

TABEAU N : Valeur t de Student entre les moyennes des groupes réunis pour le "post-test 1"
(dans les cas où L1-L2 est comparée aux autres techniques)

Leçons	(Tech.) (Moyennes)		Groupes			
			A	B	C	D
Leçon 1	(L1-L2)	(7,42)	A	-	-	-
	(L2)	(7,05)	B	-1,1473	-	-
	(Cont.)	(7,43)	C	0,0235	-	-
	(Trad.)	(6,31)	D	-3,4881*	-	-
Degré de liberté: 78						
Valeur de critique: 1,96						
*p < .05						
Leçon 2	(L2)	(5,75)	A	-	-	-
	(Cont.)	(6,42)	B	-	-	-
	(Trad.)	(7,21)	C	-	-	-
	(L1-L2)	(6,65)	D	2,9327*	0,7363	-1,9050*
Degré de liberté: 83						
Valeur de critique: 1,96						
*p < .05						
Leçon 3	(Cont.)	(6,95)	A	-	-	-
	(Trad.)	(7,27)	B	-	-	-
	(L1-L2)	(6,75)	C	0,5323	-1,3601	-
	(L2)	(7,04)	D	-	-	0,8037
Degré de liberté: 78						
Valeur de critique: 1,96						
*p < .05						
Leçon 4	(Trad.)	(3,14)	A	-	-	-
	(L1-L2)	(3,15)	B	0,0624	-	-
	(L2)	(2,82)	C	-	-1,4052	-
	(Cont.)	(3,86)	D	-	2,9585*	-
Degré de liberté: 81						
Valeur de critique: 1,96						
*p < .05						
Leçon 5	(L1-L2)	(27,85)	A	-	-	-
	(L2)	(29,42)	B	2,0490*	-	-
	(Cont.)	(28,81)	C	1,3068	-	-
	(Trad.)	(26,59)	D	-1,6691	-	-
Degré de liberté: 78						
Valeur de critique: 1,96						
*p < .05						
Leçon 6	(L2)	(28,74)	A	-	-	-
	(Cont.)	(29,31)	B	-	-	-
	(Trad.)	(29,63)	C	-	-	-
	(L1-L2)	(29,90)	D	3,6324*	1,8282*	0,8647
Degré de liberté: 78						
Valeur de critique: 1,96						
*p < .05						

() : Les parenthèses rappellent la technique utilisée et la moyenne du groupe.

TABLEAU 1 : Rang des techniques selon la moyenne (groupes réunis)

Leçons	Rangs	Techniques	Moyennes	Groupes	Nombre d'étudiants observés
1	1er	Cont.	7.4286	C	21
	2e	L1-L2	7.4210	A	19
	3e	L2	7.0500	B	20
	4	Trad.	6.3182	D	22
2	1er	Trad.	7.2174	C	23
	2e	L1-L2	6.6522	D	23
	3e	Cont.	6.4286	B	21
	4e	L2	5.7500	A	20
3	1er	Trad.	7.2778	B	18
	2e	L2	7.0435	D	23
	3e	Cont.	6.9524	A	21
	4e	L1-L2	6.7500	C	20
4	1er	Cont.	3.8636	D	22
	2e	L1-L2	3.1579	B	19
	3e	Trad.	3.1429	A	21
	4e	L2	2.8261	C	23
5	1er	L2	29.4210	B	19
	2e	Cont.	28.8181	C	22
	3e	L1-L2	27.8571	A	21
	4e	Trad.	26.5999	D	20
6	1er	L1-L2	29.9047	D	21
	2e	Trad.	29.6363	C	22
	3e	Cont.	29.3157	B	19
	4e	L2	28.7499	A	20

Figure E: Rang occupé par chaque technique selon les moyennes (groupes réunis)

Rangs	Techniques			
	L1-L2	L2	Cont.	Trad.
1	x	x	xx	xx
2	xxx	x	x	x
3	x	x	xxx	x
4	x	xxx		xx

pour sa part trois fois les deux premiers rangs, et de la traduction, qui les occupe également trois fois.

On sait également avec le test t, dont les résultats sont repris au tableau J (p. 175) et résumés dans la figure F, que la technique L1-L2 est significativement supérieure par sa moyenne à certaines techniques

Figure F: Supériorité significative de L1-L2 sur d'autres techniques d'après leur valeur t (groupes réunis)

La technique L1-L2 est supérieure à:			
Leçons	L2	cont.	trad.
1			x
2	x		
3			
4		x	
5	x		
6	x		

TABLEAU J — Valeur t de Student entre les moyennes des groupes réels pour le "post-test II"
(dans les cas où L1-L2 est comparée aux autres techniques)

Leçons	Groupes (Techniques)	Comparé		Valeur de t	Degré de liberté	Probabilité	
		au groupes	(Techniques)				
Leçon 1	1	(L1-L2)	2	(L2)	-1.1463	78	0.2548
	1	(L1-L2)	3	(Cont.)	0.0235	78	0.9813
	1	(L1-L2)	4	(Trad.)	-3.4881	78	0.0008*
Leçon 2	4	(L1-L2)	1	(L2)	2.9327	83	0.0044*
	4	(L1-L2)	2	(Cont.)	0.7363	83	0.4636
	4	(L1-L2)	3	(Trad.)	-1.9050	83	0.0602
Leçon 3	3	(L1-L2)	1	(Cont.)	-0.5423	78	0.5891
	3	(L1-L2)	2	(Trad.)	-1.3601	78	0.1777
	3	(L1-L2)	4	(L2)	0.8037	78	0.4240
Leçon 4	2	(L1-L2)	1	(Trad.)	0.0624	81	0.9504
	2	(L1-L2)	3	(L2)	-1.4052	81	0.1638
	2	(L1-L2)	4	(Cont.)	2.9585	81	0.0041*
Leçon 5	1	(L1-L2)	2	(L2)	2.0490	78	0.0438*
	1	(L1-L2)	3	(Cont.)	1.3068	78	0.1951
	1	(L1-L2)	4	(Trad.)	-1.6691	78	0.0991
Leçon 6	4	(L1-L2)	1	(L2)	3.6324	78	0.0005*
	4	(L1-L2)	2	(Cont.)	1.8282	78	0.0713
	4	(L1-L2)	3	(Trad.)	0.8647	78	0.3898

*p < .05

() : les parenthèses rappellent la technique utilisée à une leçon donnée dans un groupe donné.

En effet, L1-L2 est significativement supérieure aux techniques: - traduction à la leçon 1 (valeur $t = -3.4881$), L2 à la leçon 2 (valeur $t = 2.9327$), contextualisation à la leçon 4 (valeur $t = 2.9585$), L2 à la leçon 5 (valeur $t = 2.0490$) et L2 à la leçon 6 (valeur $t = 3.6324$). Cette analyse indique que la technique L1-L2 - ou plus précisément une "certaine conception" de son application - a tendance, suivie de la contextualisation, à mener à l'obtention de meilleurs résultats plus souvent que les autres. Elle indique aussi que L1-L2 est nettement supérieure à la technique L2.

Par ailleurs, on observe comme précédemment une fluctuation d'une leçon à une autre, autant quant à la supériorité de L1-L2 sur une technique donnée que dans le rang occupé par chaque technique selon les moyennes - le premier rang à chaque leçon n'étant pas occupé par la même technique (voir figure D). On peut ainsi penser qu'une telle fluctuation puisse être attribuable au contenu des leçons ou aux groupes en présence et que, dans ce cas, le choix d'une technique donnée impliquerait également la prise en compte du contenu de la leçon ou d'éléments relatifs à la composition des groupes ou à des différences entre les apprenants. Mais les résultats de ces analyses statistiques ne nous permettant pas d'expliquer une telle fluctuation, sinon par des hypothèses qui devront être à leur tour vérifiées, il est prématuré, avant de connaître les résultats de la deuxième démarche d'analyse statistique, d'essayer d'expliquer un tel phénomène.

2.1.5. Observations complémentaires

Cette première approche d'analyse nous permet de dégager plusieurs observations complémentaires, dont voici les principales. Elles concernent le niveau de connaissance du français des sujets (2.1.5.1.), l'ordre grammatical ou lexical des éléments enseignés (2.1.5.2.) et le recours à l'exemple (2.1.5.3.).

2.1.5.1. Niveau de connaissance du français des sujets.

Si les résultats sont examinés sous l'angle du niveau de connaissance du français des sujets, on peut voir que les débutants (groupes 1 à 4) ne

se comportent pas tout à fait de la même façon que les faux débutants (groupes 5 à 8). On peut ainsi penser, d'après les données du tableau E (p. 164) et de la figure C (p. 165), que la force initiale des groupes a peut-être pu jouer un certain rôle. On remarque que les débutants paraissent plus souvent comprendre les explications du professeur lorsqu'elles ont été produites à l'aide de L1-L2 (qui occupe quatre fois les deux premiers rangs) et semblent moins bien comprendre le sens des éléments enseignés avec le recours à la traduction (trois fois au dernier rang). Pour leur part les faux débutants accèdent à la compréhension du sens de ces éléments de préférence avec L1-L2 ou contextualisation (trois fois aux deux premiers rangs) mais comprennent moins souvent une explication fournie avec L2 (trois fois au dernier rang). Les regroupements des débutants et des faux débutants confirment ces tendances (tableau I, p. 173 et figure E, p. 174) où l'on remarque que la contextualisation occupe le premier rang à côté de la traduction, mais que L1-L2 occupe le plus souvent (quatre fois) les deux premiers rangs.

2.1.5.2. Ordre grammatical ou lexical des éléments enseignés

Le tableau K (p. 178), présente la relation entre la technique utilisée et l'ordre - grammatical ou lexical - auquel appartient l'élément expliqué dans la leçon. On peut lire, par exemple, que dans le cas de débutants, L1-L2 occupe deux fois le premier rang lorsqu'il s'agit d'expliquer le sens d'éléments grammaticaux, tandis que contextualisation et traduction l'occupent respectivement une fois. Dans le cas des faux débutants, la contextualisation occupe deux fois le premier rang pour l'enseignement d'éléments grammaticaux et L1-L2 ne l'occupe pas une seule fois.

Dans l'ensemble, on observe une tendance à ce que les techniques L1-L2 chez les débutants et, contextualisation et traduction chez les faux débutants favorisent davantage la compréhension des éléments grammaticaux. Par ailleurs il ne semble pas y avoir dans le cas du vocabulaire une technique supérieure à une autre. Notons cependant que L1-L2 occupe deux fois, dans ce cas, les deux premiers rangs chez les faux débutants.

Tableau K : Rang des techniques et ordre grammatical ou lexical des éléments enseignés

Rangs grammatical ou lexical	Ordre	Débutants (Groupes 1 à 4)				Faux débutants (Groupes 5 à 8)			
		(Techniques)				(Techniques)			
		L1-L2	L2	Cont.	Trad.	L1-L2	L2	Cont.	Trad.
1er	gram.	2*	0	1	1	0	1	2	1
	voc.	1	1	0	0	1	1	0	0
2e	gram.	1	1	1	1	1	0	1	2
	voc.	0	0	1	1	1	0	0	1
ou									
1er et 2e	gram.	3	1	2	2	1	1	3	3
1er et 2e	voc.	1	1	1	1	2	1	0	1

* Chaque chiffre indique le nombre de fois qu'un rang donné est occupé par une technique donnée.

2.1.5.3. Recours à l'exemple

Comme il a été expliqué dans la première partie en 4.5.2., l'exemple avait été dissocié de chaque technique au cours de l'expérimentation afin de pouvoir vérifier si c'était la technique qui favorisait la compréhension de l'élément enseigné ou si c'était l'exemple. On peut voir au tableau L (p. 180 présenté en détail à l'Annexe 8, p. 465) que les résultats obtenus par les différents groupes ne sont pas significatifs à l'exception de deux cas, les leçons 4 et 6 pour les groupes 5 à 8 ($p < .001$).

Dans le cas des groupes réunis (tableau LL, p. 182, présenté en détail à l'annexe 8) seules les leçons 4 et 6 comportent des résultats significatifs au niveau de signification de .001. Il semble ainsi que l'exemple aide la compréhension d'une explication de façon générale et qu'il augmente le rendement, mais qu'il n'est pas plus utile de façon significative dans le cas d'une technique ou d'une autre. Il serait davantage lié au contenu de la leçon (ou peut-être aux individus en présence) et dans notre cas il s'est avéré fort utile pour la compréhension de *il y a* et de mots de vocabulaire. On s'étonne même que pour certains apprenants la moyenne des résultats ait été plus faible après le recours à l'exemple qu'elle ne l'était avant sa présentation. Cette baisse de moyenne est peut-être attribuable pour les leçons 5 et 6 au thème des exemples et au peu d'intérêt que ces derniers auraient suscité. Cette baisse de moyenne pourrait peut-être aussi s'expliquer par la déstabilisation de la compréhension engendrée par l'exemple. Celui-ci, viendrait invalider le modèle idiosyncrasique de l'apprenant et entraînerait un déséquilibre. On peut également penser que la fatigue soit la cause de cette baisse dans les résultats.

2.1.6. En résumé

Les résultats des différentes analyses statistiques révèlent, dans le cadre de cette première démarche d'analyse, l'existence de différences entre les quatre techniques. Sans démontrer la supériorité incontestable de la technique L1-L2 sur les autres techniques - ou plus précisément la

**TABEAU L (1re partie) : Analyse de la variance pour le "post-test 2"
(groupes 1 à 8)**

Leçons	Groupes	Nombre d'étudiants observés	Techniques	Moyenne observée après le recours à l'exemple et issue du "post-test 2".
1	1	8	L1-L2	7.62
	2	8	L2	7.75
	3	9	Cont.	7.77
	4	8	Trad.	8.00
Valeur de F				0.63
	5	11	L1-L2	7.63
	6	12	L2	7.83
	7	12	Cont.	7.50
	8	14	L2	8.00
Valeur de F				1.44
2	1	9	L2	6.88
	2	8	Cont.	6.75
	3	11	Trad.	6.90
	4	9	L1-L2	7.22
Valeur de F				0.30
	5	11	L2	7.09
	6	13	Cont.	7.46
	7	12	Trad.	7.58
	8	14	L1-L2	7.92
Valeur de F				2.61
3	1	10	Cont.	7.60
	2	6	Trad.	7.33
	3	8	L1-L2	7.87
	4	9	L2	7.00
Valeur de F				1.52
	5	11	Cont.	7.81
	6	12	Trad.	7.66
	7	12	L1-L2	7.58
	8	14	L2	7.50
Valeur de F				0.25
***p< .001		**p< 0.5		

TABIEAU L (2e partie) : Analyse de la variance pour le "post-test 2"
(groupes 1 à 8)

Leçons	Groupes	Nombre d'étudiants observés	Techniques	Moyenne observée après le recours à l'exemple et issue du "post-test 2".
4	1	10	Trad.	3.90
	2	7	L1-L2	3.71
	3	11	L2	3.72
	4	8	Cont.	3.25
Valeur de F				1.76
	5	11	Trad.	4.00
	6	12	L1-L2	4.00
	7	12	L2	3.33
	8	14	Cont.	2.92
Valeur de F				8.12***
5	1	10	L1-L2	24.50
	2	8	L2	26.12
	3	10	Cont.	27.30
	4	7	Trad.	27.85
Valeur de F				1.23
	5	11	L1-L2	27.90
	6	11	L2	28.00
	7	12	Cont.	28.41
	8	13	Trad.	29.38
Valeur de F				1.28
6	1	10	L2	22.70
	2	7	Cont.	24.00
	3	10	Trad.	25.00
	4	9	L1-L2	23.66
Valeur de F				1.41
	5	10	L2	23.00
	6	12	Cont.	23.91
	7	12	Trad.	25.41
	8	12	L1-L2	24.58
Valeur de F				6.30***

***p< .001

**p< 0.05

TABEAU LL : Analyse de la variance pour le "post-test 2" (groupes réunis)

Leçons		Nombre Groupes d'étudiants observés	Techniques	Moyenne observée après le recours à l'exemple et issue du "post-test 2".
1	A	19	L1-L2	7.63
	B	20	L2	7.80
	C	21	Cont.	7.61
	D	22	Trad.	8.00
Valeur de F				1.84
2	A	20	L2	7.00
	B	21	Cont.	7.19
	D	23	Trad.	7.26
	C	23	L1-L2	6.65
Valeur de F				1.92
3	A	21	Cont.	7.71
	B	18	Trad.	7.55
	C	20	L1-L2	7.70
	D	22	L2	7.30
Valeur de F				0.97
4	A	21	Trad.	3.95
	B	19	L1-L2	3.89
	C	23	L2	3.52
	D	22	Cont.	3.04
Valeur de F				9.00***
5	A	21	L1-L2	26.28
	B	19	L2	27.21
	C	22	Cont.	27.90
	D	20	Trad.	28.84
Valeur de F				2.41
6	A	20	L2	22.84
	B	19	Cont.	23.94
	C	22	Trad.	25.22
	D	21	L1-L2	24.19
Valeur de F				5.46***
***p< .001		**p< 0.05.		

supériorité d'une "certaine conception" de L1-L2 sur une certaine conception de L2, de contextualisation, de traduction - ils laissent entrevoir néanmoins quelques tendances vers cette supériorité. On observe en effet que parmi les quatre techniques utilisées, rappelons-le, dans un laps de temps égal, L1-L2 se retrouve le plus souvent dans les deux premiers rangs, qu'elle est la plus efficace pour les débutants et qu'elle conduit à de meilleurs résultats sur le plan de la compréhension d'un élément que ses collatérales L2 et traduction. Il est possible que ces différences dépendent également de certains autres facteurs comme le contenu de la leçon notamment ou de la structure du groupe. De plus, la compréhension d'éléments de vocabulaire semblerait plus ou moins réussir indépendamment de la technique choisie, tandis que les éléments grammaticaux seraient mieux compris par les débutants s'ils ont été expliqués à l'aide de L1-L2 et par les faux débutants si l'explication a été donnée à l'aide de la contextualisation.

Un doute subsiste toutefois à la suite de cette première approche d'analyse car ces résultats ne nous permettent pas d'expliquer de façon certaine la fluctuation observée d'une leçon à une autre. Il faudra attendre, avant de conclure, les résultats de la deuxième approche.

2.2. Deuxième approche d'analyse des résultats: plan d'expérience hiérarchique ou "emboîté".

Cette deuxième approche d'analyse des résultats comporte un plan d'expérience hiérarchique ou "emboîté" (2.2.2. et 2.2.3.). Elle est suivie d'une analyse des composantes de la variabilité (2.2.4.).

2.2.1. Observations préliminaires

Les données quantitatives ont été analysées dans le cadre de cette deuxième approche à l'aide d'un modèle à schéma emboîté (*nested design*). Les résultats obtenus à l'aide de ce procédé d'analyse (présenté dans la deuxième partie au 6.3.1.2. et à l'annexe 5) figurent au tableau M (p. 184). Ils comportent deux valeurs de *F* soit une valeur correspondant aux techniques (ligne *Technique* dans le tableau M) et une autre

TABLEAU M : Plan d'expérience hiérarchique ou "emboîté"

Origine de leçons la variation		Degré de liberté	somme des carrés	somme des carrés moyens ou (variance)	Valeur de F	Probabilité	Espérance de la sommés des carrés moyens
1	Technique	3	26.48	8.82	1.26	0.39	9.82
	Groupe (technique)	4	27.98	6.99	3.31	.01**	9.83
	Erreur (indiv.)	74	-	2.11			
2	Technique	3	17.20	5.73	1.16	0.42	10.54
	Groupe (technique)	4	19.76	4.94	4.30	.003***	10.55
	Erreur (indiv.)	79	-	1.14			
3	Technique	3	15.99	5.33	1.59	0.32	9.71
	Groupe (technique)	4	13.45	3.36	1.67	0.16	9.75
	Erreur (indiv.)	74	-	2.01			
4	Technique	3	11.07	3.69	4.27	0.09	10.21
	Groupe (technique)	4	3.45	0.86	1.47	0.21	10.24
	Erreur (indiv.)	77	-	0.58			
5	Technique	3	59.46	19.82	3.15	0.14	10.00
	Groupe (technique)	4	25.15	6.28	1.03	0.39	10.02
	Erreur (indiv.)	75	-	6.11			
6	Technique	3	9.08	3.02	0.74	0.58	10.30
	Groupe (technique)	4	16.43	4.10	1.23	0.30	10.32
	Erreur (indiv.)	77	-	3.34			

*** p < .001 ** p < .05

correspondant aux groupes emboîtés dans les techniques (ligne *groupe (technique)* dans le tableau M). La *valeur de F* correspondant au *groupe (technique)* a été obtenue à partir d'une moyenne de moyennes de groupes et implique que la structure de chaque groupe est laissée de côté au moment de ces calculs qui ne considèrent alors que la technique. La *valeur de F* correspondant à *technique* représente un résultat qui tient compte de chaque groupe et de sa structure interne.

2.2.2. Groupe (technique)

On peut voir que les résultats obtenus sans considération de la vie interne des groupes (ligne *groupe (technique)* dans le tableau M) sont en partie significatifs, ce qui, dans ces cas, nous incite à conclure que les techniques sont différentes les unes des autres et mènent inégalement à la compréhension des éléments enseignés. Ces différences sont significatives aux leçons: 1, au niveau .01 ($p < .01$), et 2, au niveau .003 ($p < .003$); elles sont presque significatives à la leçon 3 au niveau .16 ($p < .16$). Toutefois, aucune différence significative n'est observée aux leçons 4 ($p < .21$), 5 ($p < .39$) et 6 ($p < .30$).

A l'instar des résultats obtenus à l'aide de la première approche d'analyse, on observe une certaine forme de fluctuation dans les résultats obtenus d'une leçon à l'autre ce qui nous amène à penser que d'autres facteurs que les techniques utilisées viendraient également jouer un rôle dans l'obtention des résultats.

2.2.3. Technique

Cette deuxième série de résultats (tableau M) nous apprend que les différences entre les moyennes obtenues par les apprenants aux "post-tests" des leçons ne sont pas significatives. En d'autres termes, certaines techniques sont jugées, dans le cadre de cette approche, différentes de façon significative si on ne tient pas compte de la structure et de la vie interne des groupes. Toutefois dès que cette vie de groupe est prise en compte, la différence entre les moyennes obtenues, à l'aide des techni-

ques, n'est plus significative. On peut alors penser que des éléments liés au groupe viendraient influencer les résultats et s'ajouter à l'apport de la technique. Car on sait peu de choses sur la vie interne à ces groupes qui, bien qu'assemblés au hasard au début de l'expérience, forment respectivement des unités distinctes à l'intérieur desquelles se développent par la suite une structure et une dynamique propres. On peut également formuler une remarque analogue à l'égard des individus membres de ces groupes. En effet, chaque apprenant, qui a été assigné au hasard à un groupe donné pour constituer des groupes comparables, peut néanmoins varier d'un jour à l'autre par son humeur, sa fatigue, son enthousiasme, son intérêt etc. Cette variation ponctuelle de l'apprenant a certainement entraîné des répercussions sur les résultats. Ces considérations reliées aux groupes et aux individus peuvent sans doute expliquer les fluctuations observées précédemment (2.1.) dans les résultats obtenus d'une leçon à une autre.

Par ailleurs, des calculs identiques, effectués (comme dans le cas de la première approche) à partir des résultats obtenus essentiellement au "post-test I", appuient les résultats précédents (tableau N de l'Annexe 8). Seules les leçons 2 et 4, si on ne tient pas compte de la structure du groupe (ligne *groupe (technique)* dans ce tableau N, p. 472) comportent des résultats significatifs (leçon 2, $p < .001$ et leçon 4, $p < .06$). Mais dès que la vie du groupe est prise en compte, aucune différence significative n'est observée.

2.2.4. Composantes de la variabilité

Le modèle statistique utilisé dans cette deuxième approche permettait également d'estimer les composantes de la variance afin d'établir la part de la variabilité qui pouvait être attribuable aux techniques utilisées, aux groupes en présence et aux individus membres de ces groupes. On trouve au tableau O l'estimation en % de chacune des composantes, technique, groupe, individu. Ainsi on peut lire qu'à chaque leçon les différences observées entre les moyennes obtenues aux "post-tests" reposent beaucoup plus sur des éléments liés aux individus que sur des éléments reliés aux

techniques. Par exemple, à la leçon 1, les différences observées sont dues dans une proportion de 78% à l'individu (son intelligence, sa personnalité, son humeur au moment de la leçon, ses dispositions personnelles, etc.), de 18% au groupe et de 3% à la technique utilisée. A la leçon 2, les différences individuelles interviennent dans une proportion de 74%, les caractéristiques du groupe jouent pour 23% et l'apport de la technique compte pour 2%. On voit également aux leçons suivantes le faible apport des techniques par rapport à celui des individus, et ceci malgré les précautions prises au moment de l'échantillonnage; l'apport de différences entre apprenants influence les résultats dans une proportion de 89% à la leçon 3, 45% à la leçon 4, 91% à la leçon 5 et 98% à la leçon 6.

TABLEAU 0: Composante de la variance associée en pourcentage

	Leçons					
	1	2	3	4	5	6
Technique	3%	2 %	4.5%	7.8%	8 %	0
Groupe	18%	23.5%	6.2%	46 %	.1%	2
Individu	78%	74.5%	89 %	45 %	91 %	97.9

2.2.5. En résumé

Les résultats obtenus dans le cadre de cette deuxième approche d'analyse ne permettent pas de confirmer notre hypothèse initiale, à savoir qu'une technique est supérieure à une autre. Ils nous incitent plutôt à amorcer des recherches préalables à la vérification de cette hypothèse qui permettraient d'établir plus clairement le rôle que joue l'apprenant dans son apprentissage et celui que joue le groupe sur l'apprenant et son apprentissage. Ils constituent en fait une invitation à réorienter nos préoccupations de recherche de l'enseignement vers l'apprentissage.

3. Synthèse des résultats quantitatifs

La première approche d'analyse nous permet d'observer que, dans le cadre de cette expérience où le recours à chaque technique a eu lieu dans un laps de temps égal, il existe une différence significative entre les moyennes obtenues par chaque technique, sans que la performance de L1-L2 soit toutefois supérieure à ses collatérales à toutes les leçons. Cette dernière tend néanmoins à se classer le plus souvent aux premiers rangs, ce qui signifie que le temps consacré à L1-L2 pourrait être plus rentable. Dans le cadre de cette première approche, on peut dire que l'hypothèse initiale est ainsi partiellement confirmée et qu'elle aurait peut-être été confirmée entièrement si les conditions de l'expérience avaient été autres (nombre plus grand de sujets, temps d'exposition plus long) et si la conception de la technique L1-L2 avait été modifiée. Car il s'agissait, rappelons-le, d'une "certaine conception" de l'application de L1-L2 et, pour en savoir plus long, il faudrait, selon cette démarche d'analyse, en faire davantage et amorcer les étapes ultérieures en mettant sur pied des expériences analogues. Un doute demeure néanmoins, avec cette approche, quant à la fluctuation observée d'une leçon à une autre. Ce doute nous incite à nous demander si les différences significatives observées entre les moyennes sont véritablement attribuables aux techniques ou si, en dépit de toutes les précautions prises lors de la mise sur pied de l'expérience, elles pourraient être dues aux groupes en présence.

Dans le cadre de la deuxième approche d'analyse, les résultats nous laissent voir peu de différence significative entre les moyennes, si les calculs sont faits sans tenir compte de la structure des groupes. Par contre, si cette structure de groupe est prise en considération, aucune technique n'apparaît être différente de l'autre quant à sa rentabilité. Les différences observées dans les résultats relèveraient davantage des individus que des techniques.

En résumé, les résultats obtenus dans le cadre de cette expérience ont été analysés selon trois approches dont deux ont été présentées en détail. Ces analyses statistiques ne permettent pas de confirmer de façon absolue

l'hypothèse initiale, à savoir qu'une "certaine conception" de L1-L2 serait supérieure à une certaine conception de L2, de contextualisation et de traduction, car elles mettent en évidence deux facettes distinctes mais complémentaires d'une même question. Dans un cas les résultats obtenus à la suite de la première approche font ressortir une tendance à ce que L1-L2 soit plus rentable - dans un laps de temps égal - que les autres techniques, ce qui indique que L1-L2 tendrait à dépasser ses collatérales. Dans l'autre cas, les résultats obtenus à la suite de la deuxième approche constituent une mise en garde en permettant d'établir que des éléments liés à l'individu et au groupe peuvent influencer les résultats à un test plus que ne le ferait une technique donnée.

Il s'agit, en d'autres mots, de deux points de vue qui varient selon que l'on estime stable ou instable le classement initial (deuxième partie, 6.3.2.) pour lequel tant de précautions avaient été prises, comme il est démontré dans cette deuxième partie. Si ce classement est jugé stable (c'est le cas dans la première approche d'analyse des résultats) les différences observées dans les résultats obtenus à l'aide des analyses nous permettent de conclure que les techniques diffèrent les unes des autres. Si ce classement initial est jugé non stable (deuxième approche d'analyse des résultats) les différences observées dans les résultats peuvent être dues à des différences entre les techniques, les individus ou les groupes. Dans notre cas, une analyse des composantes de la variabilité a démontré que la variabilité entre les individus jouait un plus grand rôle que celle entre les groupes et les techniques.

En conséquence, à la suite de ces deux séries de résultats, on conclura que la tendance observée doit être provisoirement prise en compte mais considérée avec prudence en attendant que soient poursuivies des recherches qui tenteraient d'établir plus clairement cette part de l'individu et celle de l'influence du groupe sur l'individu. Ces résultats nous apprennent que l'hypothèse comportait une certaine justesse du point de vue des propositions d'ordre pédagogique, mais ils indiquent également qu'il faut en connaître davantage sur la participation de l'apprenant, et sur

celle du groupe. Et de cette question posée en termes de stratégies d'enseignement plusieurs en découlent qui devront être formulées en termes de stratégies d'apprentissage et de méthodologie de recherche.

11. Données qualitatives.

1. Organisation des données qualitatives

Les données qualitatives issues du *journal de bord* se présentent essentiellement sous forme de commentaires et de questions formulés par les apprenants qui à l'une et/ou l'autre des séances se sont prononcés sur la leçon. Ces opinions émises dans plus de 70% des cas ont été examinées à divers points de vue, comparées entre elles et mises en parallèle avec les résultats des données quantitatives.

2. Analyse des données qualitatives

L'organisation des divers commentaires en deux catégories principales - opinions favorables et opinions défavorables (les abstentions ayant été interprétées en opinions neutres) - a permis une analyse où les réponses des apprenants sont examinées notamment du point de vue de la relation entre la nature des opinions et les résultats obtenus (2.1.). Elles sont examinées aussi du point de vue de la relation entre les techniques utilisées et la nature des commentaires favorables et défavorables (2.2.), la technique et les résultats aux tests (2.3.), la technique et le niveau d'apprentissage (2.4.), la technique et la nature de l'élément enseigné (2.5.) et la technique et le recours à l'exemple (2.6.). Cette analyse a enfin donné lieu à un certain nombre d'observations complémentaires (2.7.) à propos de la conception des techniques utilisées dans le cadre de cette expérience. L'analyse de ces résultats permet ainsi de voir la relation qui s'établit entre les techniques étudiées et le rendement et la satisfaction des apprenants.

2.1. Opinions et résultats

La mise en parallèle des opinions favorables et défavorables avec les résultats obtenus aux différents tests laisse voir une certaine disparité dans le contenu des commentaires et celui des résultats. Les opinions favorables à propos d'une leçon ne semblent pas, en effet, associées au succès aux tests (fixé arbitrairement à 50% et plus de la note totale), pas plus qu'une opinion défavorable ne paraît concorder avec l'échec. On remarque au tableau P que plus de la moitié des apprenants qui réussissent aux tests (51.8%) et plus de la moitié de ceux qui échouent (51.1%) forment des commentaires favorables sur les techniques. D'autre part, il faut signaler que, parmi ceux qui forment des commentaires favorables, 76% réussissent et 24% échouent et, parmi ceux qui forment des commentaires défavorables, 75.5% ont néanmoins du succès au test et 24.4% seulement échouent. Tout se passe comme si la satisfaction retirée d'une leçon était dissociée - ou peut-être chez certains apprenants indépendante - de la performance aux tests. Ceci laisse penser que la compréhension des éléments enseignés semble avoir lieu tantôt en dépit des interventions pédagogiques et tantôt grâce à ces dernières. Il conviendrait du reste d'examiner dans quelle mesure l'apprenant suit les voies tracées par les propositions pédagogiques.

TABLEAU P : Succès/échec aux "tests" et commentaires pour l'ensemble des groupes (abstentions exclues).

	Succès aux tests	Échecs aux tests	Total
Commentaires favorables	(137) 51.8% 76.1% →	(43) 51.1% 23.8% →	(180) 51.7% 100% →
Commentaires défavorables	(127) 48.1% 75.5% →	(41) 48.8% 24.4% →	(168) 48.2% 100% →
Total	(264) 100% 75.8% →	(84) 100% 24.7% →	(348) 100% 100% →
Abstentions	118	34	152
Grand total	382	118	500

→: lire de gauche à droite

↓: lire de haut en bas

2.2. Technique utilisée et nature des commentaires

Les commentaires présentés dans le "journal de bord" ont porté à peu près dans une égale mesure sur chacune des techniques - L1-L2 21.5%, L2 26.4%, contextualisation 27.8% et traduction 24.1% (tableau Q, ligne 9). Les commentaires dans l'ensemble des techniques se répartissent de manière égale en commentaires favorables 51.7% et défavorables 48.2% (colonne O), bien que la technique L1-L2 ait reçu moins de commentaires que les autres. En effet, les données laissent voir que 60% des commentaires formulés à l'égard de L1-L2 sont favorables à cette technique (ligne 2, colonne C) et que celle-ci recueille parmi ses collatérales le plus grand nombre de commentaires positifs. Elle est suivie de la contextualisation (54.6%) (ligne 2, colonne I), de la traduction (48.8%) (ligne 2, colonne L) et de L2 (44.5%) (ligne 2, colonne F). Il apparaît ainsi que les apprenants adultes apprécient L1-L2 dans une plus grande mesure ou encore préfèrent que les éléments enseignés soient carrément traduits ou présentés en contexte. Il est manifeste toutefois que les deux techniques avec recours à une forme de réflexion métalinguistique diffèrent grandement l'une de l'autre puisque l'adulte a préféré dans une plus grande proportion une réflexion métalinguistique qui tiennent compte à la fois de L1 et de L2 à une autre axée essentiellement sur L2. Cette dernière technique a suscité du reste le plus haut taux de mécontentement (55.4%) (ligne 5, colonne F) dans l'ensemble des techniques, tandis que L1-L2 a fait le moins de mécontents. La performance moins heureuse de L2 au plan de la satisfaction correspond à celle qui a été précédemment observée au plan de la rentabilité.

2.3. Technique utilisée et résultat aux "tests"

Rappelons que, pour l'ensemble des techniques (tableau P, p. 191), les commentaires favorables et défavorables se répartissaient également (51,7% et 48,2%). On a remarqué aussi que le taux de succès dans l'ensemble était plus élevé que le taux d'échec indépendamment de la nature des commentaires, soit un taux de succès de 76.1% parmi les opinions favorables et de 75.2% parmi les défavorables.

Tableau Q (1re partie) : Commentaire et succès / échec selon les techniques (abstentions exclues)
Débutants (groupes 1 à 4) - Faux débutants (groupes 5 à 8)

		L1-L2		L2		Contextualisation				
Colonne		[A]	[B]	[C]	[D]	[E]	[F]	[G]	[H]	[I]
Ligne		déb.	faux déb.	total	déb.	faux déb.	total	déb.	faux déb.	total
[1]	Commentaires	23	22	45	14	27	41	28	25	53
[2]	favorables	76.6%	48.8%	60%	36.8%	50%	44.5%	62.2%	48%	54.6%
[3]		51.1%	48.8%	100%	31.4%	65.8%	100%	52.8%	47.1%	100%
[4]	Commentaires	7	23	30	24	27	51	17	27	44
[5]	défavorables	23.3%	51.1%	40%	63.1%	50%	55.4%	37.7%	52%	45.3%
[6]		23.3%	76.6%	100%	47%	52.9%	100%	38.6%	61.3%	100%
[7]	Total	30	45	75	38	54	92	45	52	97
[8]		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
[9]	P%			21.5			26.4			27.8
[10]		40%	60%	100%	41.3%	55.4%	100%	46.3%	53.6%	100%
[11]	Abstentions	21	27	48	17	16	33	7	22	29
[12]	Grand total	51	72	123	55	70	125	52	74	126

P%: Proportion en % de commentaires pour chaque technique

entre ces lignes: lire de gauche à droite
les éléments entre crochets - ligne et colonne - constituent des points de repère pour la lecture du tableau

Tableau Q (2e partie) : Commentaire et succès / échec selon les techniques (abstentions exclues)
Débutants (groupes 1 à 4) - Faux débutants (groupes 5 à 8)

		traduction					
Colonne		[J]	[K]	[L]	[M]	[N]	[O]
Ligne		déb.	faux déb.	total	total déb.	total faux déb.	Grand total
[1]	Commentaires favorables	20	21	41	85	95	180
[2]		60.6%	41.1%	48.8%	58.2%	47%	51.7%
[3]		48.7%	51.2%	100%			
[4]	Commentaires défavorables	13	30	43	61	107	168
[5]		39.3%	58.8%	51.1%	41.7%	52.9%	48.2%
[6]		30.2%	69.7%	100%			
[7]	Total	33	51	84	145	202	348
[8]		100%	100%	100%	100%	100%	100%
[9]	P%			24.1			100%
[10]		39.2%	60.7%	100%			
[11]	Abstentions	19	23	42	64	88	152
[12]	Grand total	52	74	126	210	290	500

p%: Proportion en % des commentaires pour chaque technique

entre ces lignes: lire de gauche à droite

Les éléments entre corchets - ligne et colonne - constituent des points de repère pour la lecture du tableau

L'observation des techniques séparément laisse voir (tableau R, p. 196) que le succès aux tests (toujours selon ceux qui se sont prononcés sur la question) accompagné de commentaires favorables se rencontre légèrement plus souvent dans le cas de la contextualisation (47.4%) (ligne 2, colonne 1) suivie de la traduction (41,6%) (ligne 2, colonne 1) et de L1-L2 (41.3%) (ligne 2, colonne C). Il est intéressant de noter aussi que, dans le cas de L1-L2 et de L2, un plus grand nombre d'apprenants peuvent apprécier la technique sans réussir, soit 18.6% pour L1-L2 (ligne 4, colonne C) 17.3% pour L2 (ligne 4, colonne F) contre 7.2% pour la contextualisation (ligne 4, colonne 1) et 7.1% pour la traduction (ligne 4, colonne 1). De plus, le taux d'échec avec les techniques à réflexion métalinguistiques est plus élevé même si celles-ci sont appréciées de l'apprenant. Les figures G et H (p. 198) résument certains éléments des tableaux R et P.

Bien que les commentaires de chaque "journal de bord" ne fournissent pas les éléments nécessaires à l'explication de l'écart entre la satisfaction et la réussite, on peut néanmoins penser que ce dernier est imputable à la clarté des explications ou au passé scolaire de l'apprenant. Dans le premier cas, les explications, quoique perçues comme claires et intéressantes par l'apprenant, auraient peut-être gagné à recevoir des modifications aux plans de la clarté, de la formulation ou de la présentation. Dans le second cas, les expériences scolaires antérieures de l'apprenant où ce dernier aurait utilisé d'autres approches ont pu l'influencer dans son recours à la technique L1-L2 ou L2. Cette deuxième explication semble peu plausible si l'on en juge d'après les données du tableau 15.1 (Annexe 9, p. 495) d'où il ressort que la plupart des apprenants avaient déjà étudié la grammaire anglaise (72 sur 89) et que plus des deux tiers d'entre eux déclarent avoir déjà étudié le français à l'aide d'une méthode de type "grammaire et explication".

En conséquence, il semblerait que l'adulte puisse apprécier une leçon sans réussir au test de la leçon ou vice-versa et que ces deux opérations - apprécier et réussir - soient dissociées l'une de l'autre, particulièrement dans le cas des techniques à réflexion métalinguistique et notamment, dans le cas de la technique faisant l'objet de notre hypothèse. Si A (présentation jugée réussie) ne mène pas nécessairement à B (examen réussi) ou que B puisse survenir sans A, il y a lieu de penser que l'enseignant, qui

Tableau R (1re partie) : Opinion / succès-échec / technique / grammaire et vocabulaire

Colonne	L1-L2				L2				Contextualisation			
	[A]	[8]	[C]	Total	Gram.	Voc.	[0]	[E]	[F]	[G]	[H]	[I]
Ligne	Gram.	Voc.	Total	Gram.	Voc.	Total	Gram.	Voc.	Total	Gram.	Voc.	Total
[1]	16	15	31	10	15	25	22	24	46	22	24	46
[2]	31.3%	62.5%	41.3%	16.1%	50%	27.1%	34.9%	70.5%	47.4%	34.9%	70.5%	47.4%
[3]	12	2	14	16	0	16	7	0	7	7	0	7
[4]	23.5%	8.3%	18.6%	25.8%		17.3%	11.1%		7.2%	11.1%		7.2%
Tot.	28	17	45	26	15	41	29	24	53	29	24	53
[5]	54.9%	70.8%	60%	41.9%	50%	44%	46%	70.5%	54.6%	46%	70.5%	54.6%
[6]												
[7]	11	7	18	19	15	34	30	10	40	30	10	40
[8]	21.5%	29.1%	24%	30.6%	50%	36.9%	47.6%	29.4%	30.9%	47.6%	29.4%	30.9%
[9]	12	0	12	17	0	17	4	0	4	4	0	4
[10]	23.5%		16%	27.4%		18.4%	6.3%		4.1%	6.3%		4.1%
[11]	23	7	30	36	15	51	34	10	44	34	10	44
[12]	45%	29.1%	40%	58%	50%	55.4%	53.9%	29.4%	45.3%	53.9%	29.4%	45.3%
Tot.	51	24	75	62	30	92	63	34	97	63	34	97
[13]	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
[14]												

Fav.: commentaires favorables

Déf.: commentaires défavorables

S.: succès

E.: échec

Les éléments entre crochet - ligne et colonne - constituent des points de repère pour la lecture du tableau.

Les chiffres et les pourcentages des colonnes A à L inclusivement doivent être lus de haut en bas et ceux des colonnes M, N, O de gauche à droite.

Tableau R (2e partie) : Opinion / succès-échec / technique / grammair et
vocalaire

Colonne	Traduction					
	[J]	[K]	[L]	[M]	[N]	[O]
Ligne	G Gram.	Voc. .	Total	T. G.	T. V.	G.I.
[1]	21	14	35	69	68	137
[2]	36.6%	51.8%	41.6%	50.3%	49.7%	100 %
[3]	6	0	6	41	2	43
[4]	10.5%		7.1%	95.3%	4.7%	100 %
[5]	27	14	41	110	70	180
[6]	47.3%	51.8%	48.8%	61%	39 %	100 %
[7]	22	13	35	82	45	127
[8]	38.5%	48.1%	41.6%	64.5%	35.4%	100 %
[9]	8	0	8	41	0	41
[10]	14 %		9.5%	100%	0 %	100 %
[11]	30	13	43	123	45	168
[12]	52.6%	48.1%	51.9%	73.2%	26.7%	100 %
[13]	57	27	84	233	115	348
[14]	100 %	100 %	100 %	66.9%	33 %	100 %

Fav.: commentaires favorables
 Déf.: commentaires défavorables
 S : succès
 E : échec
 Les éléments entre crochets - ligne et colonne - constituent des points de
 repère pour la lecture du tableau
 Les chiffres et les pourcentages des colonnes A à L inclusivement doivent
 être lus de haut en bas et ceux des colonnes M, N, O, de gauche à droite.

Figure G: Commentaires favorables / succès/échec

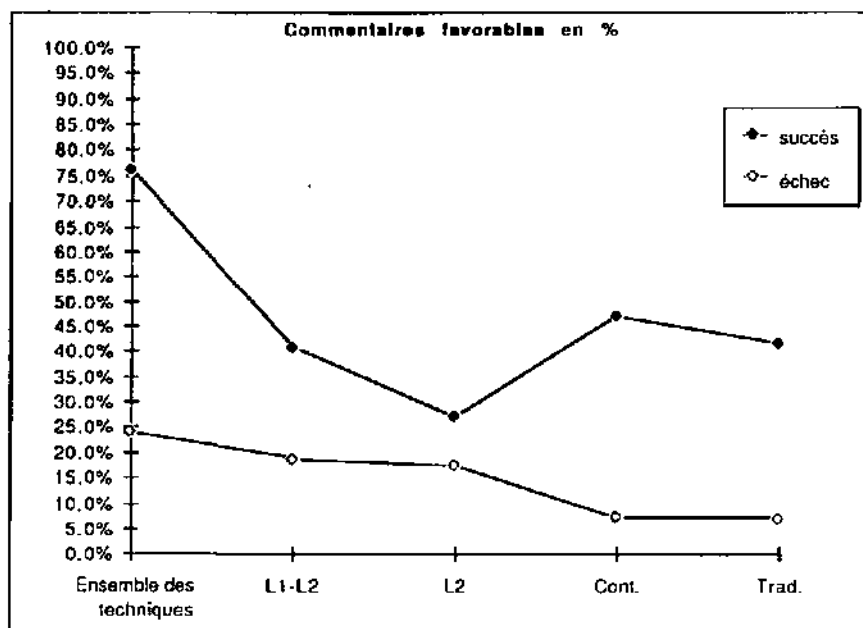
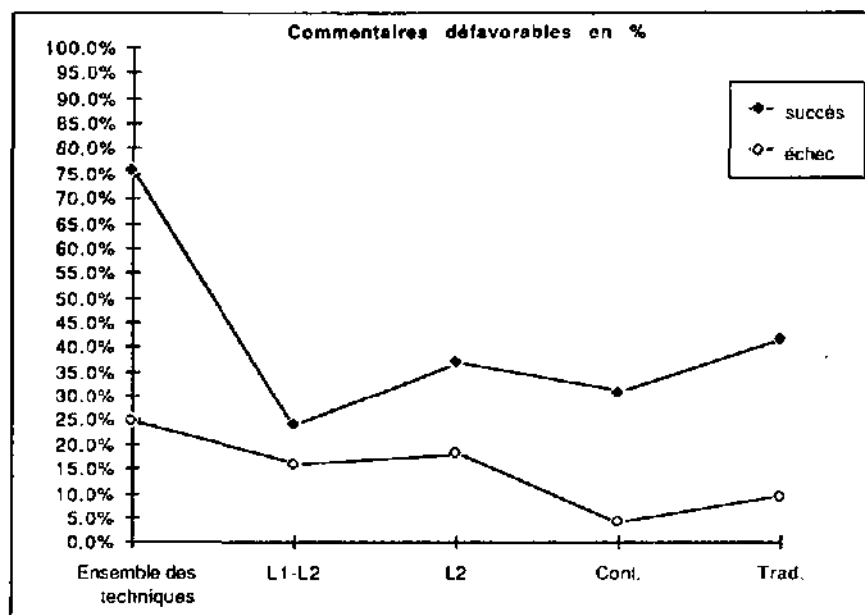


Figure H: Commentaires défavorables / succès/échec



formule des propositions d'ordre pédagogique, associe à tort, dans une certaine proportion, A et B. La compréhension de l'élément enseigné (qui constitue une étape de l'apprentissage) comporterait entre A et B des relais dont la présence n'est pas nécessairement perçue par l'enseignant.

2.4. Technique et niveau d'apprentissage

Comme il a été indiqué au 2.2., on retrouve dans l'ensemble une égale répartition entre commentaires favorables et défavorables à l'exception de la technique L1-L2 qui se classe légèrement au-dessus de la moyenne pour les commentaires favorables.

Ces données examinées sous l'angle des niveaux d'apprentissage (tableau Q, p. 193), laissent voir que les débutants préfèrent L1-L2 dans une proportion de 76.6% (colonne A, ligne 2), L2 dans une faible proportion de 36.8% (colonne D, ligne 2), tandis que les deux autres techniques reçoivent des commentaires favorables dans une proportion de 60% (colonne G, ligne 2 et colonne J, ligne 2). Pour leur part les faux débutants suivent la tendance générale de l'ensemble et répartissent leurs commentaires positifs et négatifs à peu près également. On note toutefois que la traduction est moins appréciée de leur part que L1-L2, L2 et contextualisation (ligne 2, colonnes B, E, H et K).

2.5. Technique / succès/échec et nature de l'élément enseigné (grammaire / vocabulaire)

Le tableau R (p. 196) indique les jugements portés (par ceux qui se sont prononcés) sur les techniques utilisées pour l'enseignement d'éléments d'ordre grammatical ou lexical. Ces jugements sont mis en relation avec le succès ou l'échec au test. On constate que dans le cas des éléments grammaticaux, la technique L1-L2 recueille parmi les autres techniques un plus haut pourcentage d'opinions favorables (54.9%) (ligne 6, colonne A) et que L2 donne lieu au plus haut pourcentage d'opinions défavorables (58%) (ligne 12, colonne D). Par contre, si l'on considère, dans le cas de ces éléments grammaticaux, opinion favorable et succès, la traduction occupe le premier rang (36.8%), (ligne 2, colonne J), suivie de la contextualisation (34.9%)

(ligne 2, colonne G). Mais s'il s'agit d'opinions défavorables et de succès, c'est la contextualisation qui occupe le premier rang (47.6%) (ligne 8, colonne G).

Pour l'enseignement du vocabulaire, la contextualisation et L1-L2 recueillent parmi les quatre techniques le plus haut pourcentage d'opinions favorables rattachées au succès, soit 70.5% (ligne 2, colonne H) et 62.5% (ligne 2, colonne B). L2, pour sa part, suscite le plus haut pourcentage d'opinions défavorables reliées au succès, soit 50% (ligne 8, colonne E), suivie de traduction 48.1% (ligne 8, colonne K).

Il ressort de ces données que la technique L1-L2, sans conduire nécessairement au succès, donne lieu à des commentaires favorables qu'il s'agisse de grammaire ou de vocabulaire.

2.6. Technique et recours à l'exemple

Les commentaires des apprenants relativement au recours à l'exemple ou à son rejet révèlent que les avis sur cette question sont partagés. Pour les uns il est nécessaire (*I don't feel I learn a thing without examples. 15*) (le chiffre qui suit chaque citation désigne le numéro attribué initialement à l'auteur de ces paroles), (*...without examples the first introduction to new French words is difficult to grasp. 70*), pour les autres il est inutile (*I do not feel the examples were needed because explanations were clearly explained. 46*) (*The definition is very good and explicit without the example. 80*). Certains réclament encore plus d'exemples (*I need more examples to be sure. 62*) tandis que d'autres croient qu'il est le seul élément valable pour faciliter la compréhension, même après le recours à la technique de contextualisation (*The examples, rather than the initial explanation in English, were informative. 74*).

On peut voir au tableau S dans quelle proportion les apprenants qui se sont prononcés sur cette question jugent l'exemple nécessaire à la compréhension compte tenu de la technique utilisée. Ainsi, il apparaît que le recours à la traduction appelle l'exemple pour 82% des répondants. On

observe également que même après le recours à la technique de contextualisation (qui fonctionne essentiellement à l'aide d'exemples) les répondants estiment à 54% que l'exemple s'impose. Peut-être s'agit-il dans ce cas d'une question de nombre d'exemples. Mais ce nombre idéal d'exemples qu'une technique devrait proposer pour être rentable n'a pas, à notre connaissance, été établi. Et faute de renseignements sur cette question, ce nombre d'exemples a été fixé arbitrairement dans le cadre de notre expérience.

TABLEAU 5 -- Exemples et techniques

L'exemple a-t-il aidé?							
L1-L2		L2		Cont.		Trad.	
oui	non	oui	non	oui	non	oui	non
63.6%	36.3%	72.4%	27.5%	54.5%	45.4%	82%	17.8%

2.7. Observations complémentaires

Un certain nombre d'observations complémentaires sur les techniques donnent également lieu à des remarques sur les différentes formes que peut revêtir, selon les apprenants adultes, le rapport L1-L2 dans l'enseignement de L2. Ce recours à L1 - approuvé ou recommandé fortement par bon nombre d'adultes - peut se réaliser à leurs yeux de diverses façons. Il prend tantôt la forme d'explications à propos de L1 suivies d'explications sur L2, tantôt de traduction de l'élément enseigné, et tantôt d'utilisation de L1 comme langue d'enseignement.

2.7.1. L2 et traduction

Si certains adultes souhaitent en effet que le cours ait lieu en anglais tandis que d'autres s'y refusent (*I like total French instruction* 54), la traduction, bien que jugée ennuyeuse ou incomplète, devrait, du point de vue de plusieurs, se substituer à la technique L2 ou en être une composante. Car les explications fournies à l'aide de cette technique semblent longues et inutiles d'autant plus que l'on peut simplement traduire l'élément d'ordre lexical ou grammatical faisant l'objet de la leçon:

The explanations are fairly clear, yet I don't think it would hurt to tell what the word is in English. 40

I feel that a direct translation with an example would be more beneficial. 44.

It would be more adequate if he just gave a direct translation. 52.

I understand the explanation all right but I think simple translation (souligné par l'apprenant) would be more simple. 5.

For obvious objects or words, it's easy to give the translation. 3.

Why doesn't he just give the direct translation instead of wasting time describing the English word? 4.

It would be easier just to say what the object is. 16.

He could get the point across much quicker by giving examples in English. 12.

2.7.2. Contextualisation / traduction et L1-L2

Il arrive aussi que des apprenants recommandent de substituer la traduction à la contextualisation qui aux yeux de certains allongent inutilement le processus:

I still don't see why he doesn't say the word in English instead of using linguistic descriptions much more difficult than last example. 16.

(last example signifie ici la technique contextualisation)

Perhaps exact translation to English would have been more helpful in some case. 20.

Still feel complete translation may help better. 55.

ou encore des apprenants réclament au lieu de la contextualisation une activité métalinguistique:

I like this method but I prefer a short commentary along with the examples to clear up some cloudy areas. 3.

I didn't understand the lesson because he didn't explain the examples well enough. 23.

I think the lesson was lacking in that there was only examples and no explanations. It was not a clear lesson. 74.

2.7.3. L1-L2 et traduction

On peut expliquer, à la suite des commentaires qui précèdent, la tendance à préférer la technique L1-L2, puisqu'elle permet le recours à L1 sans comporter les désavantages de la traduction et de L2. Les apprenants adultes apprécient pour plusieurs raisons que l'explication de l'élément du français soit précédée d'une explication initiale à propos de l'anglais. Ce procédé fournit une solution au problème spécifique de début d'apprentissage alors que l'apprenant ne possède que très peu de mots de la langue étrangère, et à un moment où il est presque impossible de proposer des équivalents dans la langue-cible (*In a lower level French is easier when there is some English in describing because if the teacher explains in French you're not sure of a few words but you feel you understand when you really don't. 15*). Il permet aussi d'éviter l'équivoque tout en facilitant la compréhension (*It's much easier to understand explanations when the teacher speaks both in French and in English. 22*) et il suscite, au moment de l'explication de mots nouveaux, beaucoup plus d'intérêt que les procédés comme la contextualisation qui excluent l'utilisation de L1 (*I appreciate the use of English to describe what an unknown French word is rather than using a French description pantomiming what the object is. 53*).

2.7.4. Remarques conclusives

On ne peut s'empêcher enfin d'être frappé par la multitude des avis sur les techniques qui transparaît dans les commentaires qu'ont suscités les

leçons. On s'étonne aussi de leur caractère paradoxal où les uns proclament :

Lesson was of questionable benefit. The concept was not clearly presented. 20.

tandis que les autres affirment à propos de la même technique :

It was very clear. 3 (souligné par l'apprenant).

2.8. En résumé

Ainsi, pour résumer les principaux aspects qui se dégagent de l'analyse des commentaires, on peut dire que la technique L1-L2 tend à être appréciée par un plus grand nombre d'apprenants, que l'on reconnaît des relais entre le fait d'apprécier une leçon et celui de réussir aux tests qui suivent cette leçon, et qu'il existe une opposition très claire entre les deux techniques faisant appel à la réflexion métalinguistique, L1-L2 et L2. On remarque aussi le caractère contradictoire des commentaires adressés à l'égard d'une même technique que les uns trouveront très claire et les autres obscure, fait sans doute lié aux différences de stratégies d'apprentissage individuelles.

III. Mise en parallèle des données quantitatives et qualitatives

1. Observations et conclusions conjointes

La mise en parallèle de ces données quantitatives et qualitatives laisse voir que les deux procédés conduisent conjointement pour une certaine part à l'observation de tendances analogues et, il apparaît ici que les résultats obtenus vont dans la même direction dans un cas comme dans l'autre. La technique L1-L2 - ou plus précisément l'application d'une "certaine conception" de L1-L2 - semble suivre plus ou moins les mêmes tendances autant d'après les données quantitatives que qualitatives. Sans surpasser radicalement L2, contextualisation et traduction, elle garantit

plus souvent que ces dernières de meilleurs résultats dans un laps de temps égal au point de vue de la rentabilité. Elle suscite aussi plus de satisfaction chez l'apprenant que les autres techniques, bien que cette satisfaction ne soit pas toujours liée au succès, car on se souviendra que la technique L1-L2 donne lieu, avec L2, au plus haut taux d'échecs parmi ceux qui en sont contents. D'autre part, les deux procédés d'analyse démontrent conjointement que L1-L2 s'oppose sur plusieurs plans à L2. Cette dernière se classe souvent au dernier rang et est significativement différente de L1-L2 dans plus de la moitié des leçons, tandis que les données qualitatives indiquent un haut taux de mécontentement envers L2.

On pourrait penser que cet écart entre succès et satisfaction dans le cas de L1-L2 est dû à la conception de L1-L2 adoptée dans le cadre de cette expérience. Dans l'éventualité de l'application d'une autre conception de L1-L2, peut-être y aurait-il eu plus de cohérence entre les taux de satisfaction et les résultats obtenus aux tests. Ces modifications auraient contribué sans doute à confirmer l'hypothèse numérique de façon plus radicale. Mais le doute partiel fait partie de ce genre de recherches qui, pour conduire à la certitude, devraient être répétées à de nombreuses reprises.

En conséquence, dans les limites du cadre de cette recherche et à la lumière de ces techniques d'analyse, on a observé une différence significative entre les quatre techniques qui, dans un même laps de temps, mènent également à la compréhension de l'élément enseigné. Bien que le succès d'une technique varie selon les leçons, on observe une tendance d'efficacité plus grande pour la technique L1-L2 dans le cas de la compréhension de l'élément enseigné. On remarque également une disposition de celle-ci à susciter plus d'opinions favorables. Elle tendrait par conséquent à être plus rentable et à susciter une bonne performance chez l'apprenant et la satisfaction de ce dernier. Et corollairement, ces résultats jettent aussi la lumière sur certains aspects de l'enseignement/apprentissage des langues et nous incitent à redéfinir notre conception de L1-L2.

Toutefois, les différentes données de l'analyse qualitative laissent entrevoir l'existence de phénomènes complexes relatifs aux différences individuelles, à l'influence du groupe et à de nombreux facteurs encore peu connus qui agiraient sur l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, ce qui entraîne une certaine réserve sur la portée des conclusions que nous pourrions en tirer. Aussi, bien que des résultats d'analyse nous laissent entrevoir une certaine avance de L1-L2 sur ses collatérales, nous devons-nous d'y ajouter encore une mise en garde relative aux groupes et aux différences entre les individus qui les composent. La présence éventuelle d'une disparité entre ceux-ci, en dépit des précautions initiales d'échantillonnage, demeure une hypothèse à considérer et justifie ces nuances dans l'interprétation des résultats.

2. Vérification de l'hypothèse

L'hypothèse initiale à savoir que la technique L1-L2 serait supérieure aux trois autres techniques aux plans de la rentabilité et de la satisfaction de l'apprenant se trouve partiellement confirmée. On a observé en effet, d'après les données quantitatives et qualitatives, une tendance à ce que cette technique prévale sur celles auxquelles elle a été comparée. La confirmation partielle - et non absolue - de cette hypothèse indique qu'il n'y a pas lieu de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population. Mais nous avons toutes les raisons de croire que la répétition de l'expérience dans les mêmes conditions auprès d'une population identique conduirait à l'observation de tendances analogues, notamment en raison du caractère rigoureux de cette expérience et de l'effort fourni par les trois parties en cause: l'apprenant, le "titulaire" du groupe et le chercheur.

1. L'apprenant. La participation remarquable des apprenants a contribué à la rigueur de l'expérience. Ces derniers, qui participaient volontairement à cette expérience, dont ils ignoraient du reste la véritable hypothèse, en ont pris au sérieux toutes les étapes. Ils se sont appliqués à comprendre les explications (il fallait parfois voir leur expression!), à répondre attentivement aux questions des diverses épreuves et à livrer généreusement, sans aucune réserve, leurs commentaires, impres-

sions, critiques et félicitations, dans le "journal de bord" principalement, et parfois au moment des pauses-café, de rencontres après les cours ou, pour les plus timides, pendant les pique-niques de classe après quelques verres. Certains se sont du reste excusés, à la fin de l'été, de ne pas nous avoir ménagée et d'avoir peut-être dit à propos de l'expérience trop de choses, ou d'avoir dit les choses trop brusquement (*sorry if we've been hard on you*).

2. Le "titulaire" du groupe. L'effort des "titulaires" des groupes a également été fourni avec sérieux et rigueur. Ceux-ci avaient accepté d'être "titulaires" d'un groupe participant à l'expérience à laquelle ils ont apporté une contribution indirecte importante. En plus de se montrer enthousiastes et intéressants à leurs étudiants, au moment de leurs cours, ils se sont pliés à diverses exigences dont celle de s'abstenir de parler avec les étudiants des éléments faisant l'objet des leçons expérimentales; ils ont su organiser le découpage de leurs leçons *De Vive Voix* de façon à ce que la leçon expérimentale s'insère dans le déroulement de la classe sans gêner l'apprenant.

3. Le chercheur - Ce dernier a déployé un effort rigoureux à contrôler plusieurs composantes de l'expérience, dont les variables liées aux groupes, au contenu de la leçon et au professeur, de façon à ce que les résultats obtenus soient dissociés de celles-ci et non pas attribuables à leur effet. En dépit des "contraintes d'ordre institutionnel" (première partie, 5.3.), les apprenants ont été assignés à un groupe au hasard. De plus, les contenus des leçons données au cours de l'expérience étaient indépendants les uns des autres et distincts de ceux qui étaient présentés dans les leçons *De Vive Voix* au programme de l'été. Les influences susceptibles d'être attribuables au professeur ont été neutralisées puisque toutes les leçons ont été données à tous les groupes par le même individu, et les effets des principales variables parasites ont été neutralisés (deuxième partie, 2.).

IV. Remarques sur l'expérience

1. Résultats obtenus

La confirmation de l'hypothèse est dite partielle et non absolue en raison des données quantitatives dont les analyses statistiques, donnant lieu à des résultats inégalement significatifs, laissent place à un doute relatif. Ces résultats inégalement significatifs ont été par conséquent interprétés avec prudence et les sources d'erreurs ont été scrupuleusement prises en compte tout au long de l'interprétation. Les limites imposées par le nombre de sujets, la durée des leçons et de l'expérience donnent à cette recherche, nous en sommes consciente, un caractère microscopique dont il a fallu tenir compte au moment de l'interprétation des résultats. Mais les êtres humains n'étant pas des souris ou des lapins sur lesquels le chercheur aurait autorité et complète juridiction, nous estimons avoir fait dans les circonstances le maximum de ce qui était possible. Nous n'aurions pu au moment de cette expérience intervenir plus que nous ne l'avons fait sur autant de microcosmes à la fois, et réorganiser de façon ponctuelle celui d'administrateurs, d'informaticiens, de conseillers pédagogiques, d'une dizaine de professeurs et de plus de cent vingt étudiants qui payaient leurs frais de scolarité, ceci afin d'éliminer les sources d'erreurs possibles. Ces résultats sont fragmentaires face à l'importance des efforts fournis, mais ils constituent un premier pas dans la longue marche nécessaire vers la vérification empirique d'intuitions et d'hypothèses. Seule leur répétition sur une vaste échelle en autorise la confirmation ou la réfutation.

2. Validité de l'expérience

Il va de soi, qu'on peut douter de la validité de tels résultats en invoquant des arguments de fiabilité des instruments d'analyse (tests utilisés, techniques statistiques, etc.), de dimension de l'expérience, d'exactitude de dépouillement, ou des arguments relatifs à la difficulté, sinon à l'impossibilité d'observer l'être humain. Il s'agissait en fait de choisir entre deux voies: s'abstenir ou poursuivre au risque d'erreurs.

Si ce travail a emprunté la deuxième voie, il est néanmoins dominé par ces mises en garde et ces objections qui ont été prises en compte à chacune de ses étapes. Les résultats ont ainsi été examinés avec prudence. Des facteurs tels les limites imposées par les conditions expérimentales et les sources d'erreurs, la difficulté de travailler avec l'humain, l'artificialité des conditions expérimentales, le caractère microscopique de l'expérience, ont été largement pris en considération, ce qui a conduit à la confirmation partielle de l'hypothèse initiale. Et il y a néanmoins lieu de croire que la répétition de l'expérience dans les mêmes conditions conduirait à l'observation des mêmes tendances. Sans doute nous retrouverions-nous aussi en présence de difficultés analogues à celles dont l'analyse des composantes de la variabilité nous a fait prendre conscience, à savoir que l'influence de l'individu et du groupe sur ces résultats serait plus importante que celle de la technique et de l'intervention pédagogique.

QUATRIÈME PARTIE: DISCUSSION

0. Préliminaires

Les pages qui précèdent sont éloquentes sur les difficultés relatives à l'observation de l'enseignement/apprentissage en cours, si cette observation doit inclure une vérification expérimentale d'intuitions à propos de la classe de langue. Cette difficulté tient à la multiplicité des facteurs qui interviennent et interagissent dans les trois processus en cause - l'observation, l'enseignement et l'apprentissage - dont il faut, pour les connaître et les expliquer, démêler et définir les composantes et mieux cerner les jeux des interactions. Des réponses sont apportées (certaines dans le champ de la question initiale, d'autres en deçà), des observations nombreuses sont énoncées et beaucoup de questions sont soulevées en même temps qu'est lancée une invitation pressante à poursuivre dans la même voie et à répéter les expériences d'observation. Mais il est apparu impossible, à partir des résultats de cette seule expérience, de proclamer la supériorité absolue de L1-L2 sur les autres techniques étudiées, en raison des inconnues qu'il reste à explorer.

A la lumière des résultats présentés au chapitre précédent, il se dégage deux catégories d'observations. Les premières sont liées à la réalisation de cette expérience (I). Les secondes, plus brèves, concernent la thèse de l'intégration des pédagogies à partir de laquelle a été formulée notre hypothèse de recherche (II).

I Observations relatives à la réalisation de cette expérience

Les observations relatives à la réalisation de cette expérience comporteront comme principaux aspects la confrontation des contraintes

expérimentales et des conséquences de celles-ci (1.), et la confrontation des résultats obtenus et des conséquences de ceux-ci (2.).

1. Confrontation des contraintes expérimentales et des conséquences de celles-ci

La présentation dans la deuxième partie de cette étude, des contraintes expérimentales rencontrées au cours de la mise sur pied et de la réalisation de cette expérience nous a permis de prendre conscience de l'existence d'un ensemble de facteurs impliqués dans le processus expérimental. Elle nous a permis également de signaler les effets potentiels de ces facteurs sur l'ensemble des résultats que nous allions obtenir.

Ces contraintes expérimentales concernant, on s'en souviendra, les variables à contrôler (deuxième partie, 2.) reliées aux exigences relatives à l'échantillonnage (deuxième partie, 3.), aux individus impliqués dans l'expérience (deuxième partie, 4.), au contenu des leçons (deuxième partie, 5.), à l'organisation de l'expérience (deuxième partie, 6.), à l'appareillage (deuxième partie, 7.) et au déroulement de l'expérience (deuxième partie, 8.), l'ensemble ayant été préalablement assujéti à ce que nous avons appelé "contraintes d'ordre institutionnel" (première partie, 5.3.). Le nombre et la diversité de ces contraintes expérimentales nous avaient amenée par ailleurs à préciser que notre expérience avait été voulue comme un effort constant pour maintenir un équilibre entre cette série de contraintes et les décisions à prendre aux différentes étapes de ce processus expérimental (première partie, 5.5.). Ces contraintes avaient entraîné de nombreuses nuances dans la présentation des résultats. Elles avaient aussi nécessité la description d'un grand nombre de précautions prises à toutes les étapes du processus, si bien que certains lecteurs ont pu parfois avoir l'impression que l'importance des précautions dépassait largement celle des résultats.

1.1. Réserves à l'égard de ces contraintes

Ce choix de la voie des précautions expérimentales et de résultats inévitablement nuancés a constitué pour nous une façon de nous mettre en garde contre *l'illusion scientifique* dont il avait été question précédemment (première partie, 1.). Cependant notre effort ne nous permet pas d'échapper aux critiques (caractère artificiel des expériences, difficultés liées à la généralisation des résultats, limite de l'échantillon et nécessité de répéter l'expérimentation, cf. Ladouceur & Bégin, 1980, 20) généralement adressées à ce genre de méthode expérimentale. Cet effort ne nous permet pas non plus d'écarter les inconvénients qui y sont reliés. C'est pourquoi, à l'instar de plusieurs études de ce genre, la nôtre soulève de nouvelles questions autant qu'elle n'apporte qu'une réponse partielle aux questions initialement posées. Cette forme de réserve, face aux résultats de telles recherches effectuées dans la classe de langue, est exprimée d'une autre manière par Krashen (1982, 147) selon qui ces recherches apportent des données valables et intéressantes qui ne sont toutefois jamais définitives, en raison de toutes les variables impliquées dans la classe. Ces dernières, nombreuses et difficiles à contrôler, empêchent le chercheur d'attribuer les résultats observés à des facteurs déterminés (notamment à une technique ou à une méthode donnée).

Ces réserves et ces critiques relatives aux études expérimentales effectuées dans la classe de langue sont nombreuses et variées et il est intéressant de situer notre étude par rapport à ce vaste ensemble, en examinant les facteurs qui sont à l'origine de ces insatisfactions. Cet examen ne peut toutefois porter que sur un nombre restreint d'expériences, soit celles analogues, à certains points de vue, à la nôtre par un aspect de leur méthodologie, où l'expérimentateur s'efforce particulièrement de contrôler un grand nombre de variables. Il exclut ainsi une revue critique et détaillée de toutes les études qui auraient porté sur la comparaison de méthodes ou de techniques entre elles, revue que l'on peut trouver entre autre dans plusieurs écrits dont ceux de Carroll (1966b), Levin (1972), Krashen (1982), Stern (1983), qui présentent un aperçu commenté de telles

recherches. D'autre part, il faut prendre soin d'écarter, notamment, des considérations qui suivent un grand nombre d'études intéressantes dites de "sens commun" (*common-sense inquiry*) et celles réalisées selon la méthode expérimentale telle que la conçoivent Piaget et ses disciples (Stern 1983, 61).

1.2. Facteurs explicatifs de ces réserves

Ainsi, on peut regrouper en deux catégories les facteurs susceptibles d'expliquer les réserves et les insatisfactions exprimées à l'égard d'études expérimentales analogues à la nôtre, soit ceux qui sont reliés aux objectifs annoncés dans ces études et aux attentes du milieu (1.2.1.) et ceux relatifs à certaines faiblesses dans la démarche expérimentale adoptée (1.2.2.).

1.2.1. Objectifs annoncés et attentes du milieu

Les objectifs poursuivis par les études expérimentales entraînent inévitablement des attentes dans les milieux où ont lieu ces expériences. Ces attentes sont reliées tantôt à la définition initiale de l'objectif proprement dit, ou tantôt sont issues des représentations que le milieu se fait d'un objectif donné, auquel il attribue une portée généralement plus vaste que celle que le chercheur ne lui avait effectivement donnée.

Dans les deux cas des résultats non significatifs pourront décevoir un certain public si, par exemple, une étude, qui portait sur l'efficacité d'une méthode ou d'une technique par rapport à une autre, atteint son objectif en concluant à une égale valeur entre les méthodes qui sont comparées. Ces résultats donneront lieu parfois à des critiques comme celles qui ont été formulées, par exemple, à l'égard du *Pennsylvania Foreign Language Project* (Smith & Baranyi 1968). Ce dernier, qui comparait une approche audio-linguale avec une approche traditionnelle, créa une certaine insatisfaction en ne débouchant pas sur des résultats significatifs, d'autant plus que l'approche audio-linguale était alors considérée

comme innovatrice (Stern 1983, 65). D'autres recherches comme celles de Levin (1972), qui comparait des méthodes implicites et explicites, n'ont pas donné lieu, avec des résultats peu ou pas significatifs, à des conclusions fracassantes. Par ailleurs, certaines critiques adressées aux expériences d'immersion menées par Lambert & Tucker (1972) sont désormais connues. Les résultats obtenus par ces derniers, en faveur de l'immersion, ont été mis en doute par certains milieux politiques canadiens qui comptaient obtenir, à partir de ces expériences, la preuve que l'immersion devait être éliminée des programmes scolaires. Mais on avait en fait espéré, au-delà de ce travail de recherche dont l'objectif était d'évaluer le succès ou l'échec de l'immersion et d'en signaler les difficultés et pièges éventuels, des propositions de solutions d'ordre politique qui auraient pu guider des orientations scolaires ultérieures.

1.2.2. Faiblesses des démarches expérimentales

Certains résultats d'études viennent d'être envisagés du point de vue du degré de satisfaction qu'ils ont suscitée, sans considération, toutefois, de la démarche expérimentale sous-jacente qui leur a donné lieu. Mais il est également connu que la non-significativité de ces derniers peut aussi dépendre de la démarche utilisée dans la recherche. On a partiellement attribué, par exemple, les résultats obtenus par Agard & Dunkel (1948) à leur démarche expérimentale dont certains aspects auraient nécessité plus de clarté. Carroll (1961, 13) relève à ce propos que les auteurs n'ont pas senti le besoin de plus de précisions dans la définition des objectifs et n'ont pas, non plus, songé à la nécessité d'exigences plus modestes, de meilleurs tests et d'expériences planifiées avec un plus grand soin.

La présentation de quelques cas d'études menées dans la classe peut être utile ici pour nous aider à mettre en relief les principales difficultés que nous avons rencontrées au cours de la réalisation de notre travail. On se souviendra que nous avons accordé un grand soin au contrôle des variables afin de nous assurer que nos résultats ne seraient pas attribua-

bles aux différences individuelles des apprenants, à la structure des groupes, au contenu des leçons, à l'influence du milieu ou à celle du "titulaire" de chaque groupe. Nous avons, de plus, pris les dispositions nécessaires pour que la participation de l'examineur soit neutralisée, que les groupes soient comparables entre eux du point de vue de leur connaissance du français et de leur passé pédagogique, en plus de veiller à ce que chaque classe reçoive un enseignement de durée égale. Nous avons surtout apporté une attention particulière à définir chaque technique de façon à obtenir ce que nous avons appelé "l'étanchéité" des techniques (première partie, 4.5.1.). Ainsi, une technique donnée était différente d'une autre et chacune d'entre elles ne comportait pas d'éléments appartenant à celles qui étaient observées conjointement avec elle. Nous pouvions, nous semblait-il, parler de clarté dans la définition des concepts et nous avons fait un effort important pour effectuer la comparaison d'éléments distincts les uns des autres. Nous avons même, toujours conformément à cette préoccupation de clarté des concepts, restreint notre observation à un seul moment de leçon, soit la présentation/explication (première partie, 2.1.).

Notre étude peut comporter des faiblesses, il est vrai, malgré le fait que nous ayons respecté tous les impératifs énumérés précédemment. Les résultats nuancés pourront sans doute susciter quelques insatisfactions chez des esprits plus catégoriques. Mais la nuance de ces résultats sera davantage attribuable au grand nombre de précautions prises à toutes les étapes de sa réalisation qu'à des questions de rigueur expérimentale.

1.3. Considérations sur ces contraintes expérimentales

Un examen sommaire de différentes recherches classiques (analogues à la nôtre), vues sous l'angle de nos contraintes expérimentales, permet, comme nous venons de le signaler, de mieux saisir la portée des difficultés associées au respect de telles contraintes. Cet examen fournit en même temps l'occasion d'expliquer que toutes les contraintes expérimentales ont obligatoirement entraîné dans notre étude des résultats plus nuancés que

catégoriques. Parmi les contraintes auxquelles nous avons obéi et dont nous avons parlé précédemment, nous aimerions examiner principalement la clarté des concepts (1.3.1.), le moment de la leçon qui fait l'objet de l'observation expérimentale (1.3.2.), la durée des interventions faites auprès de chaque groupe (1.3.3.), le rôle de l'examineur et des professeurs impliqués dans l'expérience (1.3.4.), le rôle des variables milieu, groupe, élève, contenu de leçons (1.3.5.) et la question de l'échantillonnage (1.3.6.). On trouvera, résumés au tableau 21 (Annexe 10, p. 503), les traitements que ces contraintes ont subis dans le cadre de quelques recherches bien connues, recherches expérimentales sous certains aspects analogues à la nôtre.

1.3.1. "Clarté des concepts"

Même si la comparaison de techniques, méthodes ou approches (ultérieurement abrégées en "T.M.A.") peut sembler à première vue relativement simple, il en va tout autrement si l'on considère la théorie et la pratique reliées à chaque "T.M.A." examinée au moment de la comparaison. Cette prise en considération de la théorie et de la pratique soulève une question que nous dénommons ici la "clarté des concepts". Ainsi, des étiquettes aussi diamétralement opposées que l'audio-visuel et la grammaire-traduction comportent des degrés dans leur opposition selon qu'il s'agit de fondements théoriques ou d'applications dans la salle de classe.

De plus, une grande variété de concepts, comme on le sait, peuvent s'abriter derrière ces étiquettes et des glissements de sens parfois importants peuvent se produire entre la représentation qu'un individu donné se fait d'une "T.M.A." et la définition que lui a effectivement attribuée son auteur. Au plan des pratiques pédagogiques, un observateur impartial aurait parfois du mal à cataloguer comme identiques les applications d'une même "T.M.A.", utilisée par deux professeurs dans leur classe respective. D'une seule et unique "T.M.A.", comme point de départ, ces usagers peuvent avoir créé, dans leur pratique, des "T.M.A." relativement différentes.

Or, les études expérimentales n'échappent pas à ce genre de phénomène et un grand nombre de variations et de différences dans la définition et dans l'application d'une seule et même "T.M.A." peuvent se retrouver également au moment de l'observation de classes où l'on essaie de comparer entre elles plusieurs "T.M.A.". Ce manque de clarté dans la comparaison de deux ou plusieurs étiquettes peut amener un chercheur à comparer dans les faits des éléments relativement semblables alors qu'il pensait initialement entreprendre la comparaison d'éléments distincts. D'ailleurs, Carroll (1969, 217) avait déjà fait une constatation du même ordre en affirmant que l'un des problèmes dans la comparaison de méthodes en éducation était que ces dernières s'avéraient finalement peu différentes l'une de l'autre.

Cet aspect relatif à la "clarté des concepts" a constitué dans le cadre de certaines recherches effectuées dans la classe de langue une importante faiblesse d'ordre méthodologique. Dans certains cas, il n'a pas été contrôlé par les chercheurs, tandis que dans d'autres cas, il ne semble pas les avoir préoccupés, ou du moins, il n'a pas fait l'objet d'observations de leur part au moment de la publication des résultats. On sait par exemple que Agard & Dunkel (1948), qui ont effectué la comparaison de la méthode traditionnelle et de la nouvelle méthode, dans ce cas appelée *orale-aurale*, avaient conscience de cette difficulté. La description des méthodes d'enseignement utilisées dans les diverses écoles où se déroulait l'expérience n'a pas toujours été accessible, et quand elle l'a été, une grande variété de méthodes se retrouvaient derrière cette seule appellation d'*oral-aural* (Carroll 1961, 11). Il en va de même pour d'autres études et surtout pour celles qui ont eu lieu sur une période d'un an ou plus. Dans tous ces cas, il convient de s'interroger sur l'existence d'une "cloison étanche" entre deux ou plusieurs "T.M.A." comparées entre elles. En effet, le chercheur a-t-il observé deux phénomènes semblables ou distincts? Avait-il à chaque fois la certitude que le professeur d'une classe donnée s'en était tenu tout au long de l'observation à la voie méthodologique à suivre? Ou a-t-il pris soin de vérifier si ce professeur n'avait pas à certains moments, comme pédagogue expérimenté, tenté d'aider

ses apprenants en ayant recours à des procédés qui relevaient des autres "T.M.A." observées dans la même étude?

Cette absence de précisions relativement à la "clarté des concepts" domine la plupart des études (à l'exception de celle de Agard et Dunkel, 1948) citées au tableau 21, puisque ces dernières effectuent des observations à partir d'étiquettes qui évoquent de multiples représentations. Les auteurs de ces études ont omis tantôt de tenir compte de cet aspect relatif à la "clarté des concepts" ou tantôt de traiter de cette question dans les écrits relatant leur recherche. Mais aucun élément dans les divers textes des études citées ne nous permet toutefois d'établir s'il s'agit d'une omission dans la démarche expérimentale ou dans la rédaction du rapport de recherche. Dans le même ordre d'idée, Stern (1983, 492) fait pour sa part remarquer que des recherches comme celles notamment de Smith & Baranyi (1968), Chastain (1970), Levin (1972) partagent une faiblesse commune, étroitement reliée à la "clarté du concept" de méthode. Et pour toutes ces études, qui comportent une faiblesse de cet ordre, il convient de se demander si des stratégies différentes adoptées à l'égard de "l'étanchéité des concepts" n'auraient pas donné lieu à des résultats différents qui, dans plusieurs cas, auraient été non significatifs et auraient par conséquent entraîné l'insatisfaction dont il a été question précédemment.

Mais en fait, cette question de "clarté des concepts" n'est pas nouvelle et elle a été soulevée (en d'autres termes) en didactique des langues à un plan plus général que celui de la recherche expérimentale. Mackey (1965, 155) n'avait-il pas déjà signalé, après avoir présenté des types de méthodes, que le terme *méthode* recouvrait une grande variété de sens et comportait de nombreuses composantes? Il avait fait remarquer que des étiquettes telles que, notamment, *méthode directe*, *méthode situationnelle* ou *méthode orale* étaient *vagues* et *inadéquates*, après quoi il avait proposé un moyen d'analyse selon lequel tout enseignement comportait une certaine *sélection*, *gradation*, *présentation* et *répétition*. Cette forme d'analyse constituait une incitation à prendre en considération toutes les composantes de chaque

étiquette et non pas à les envisager dans leur globalité, ce qui, dans de nombreux cas, signifiait souvent réduire ces composantes à une seule.

Un point de vue plus récent, relativement aux nuances à apporter, est exprimé en d'autres termes par Besse (1985, 13). Ce dernier estime que l'étude des pratiques d'enseignement implique la distinction de trois niveaux d'analyse qu'il dénomme *celui des hypothèses qu'elles mettent en jeu, celui des manuels ou des ensembles pédagogiques dans lesquels ces pratiques sont recommandées et celui de leur mise en oeuvre dans la classe, par un professeur et pour des étudiants donnés, dans un contexte particulier*. Sa proposition constitue une autre voie à explorer qui peut conduire à l'obtention de résultats nuancés, plus représentatifs de la réalité scolaire qu'une brève étiquette qui évoque une grande variété de concepts dont le nombre est parfois quasi équivalent au nombre de personnes se représentant une telle étiquette.

On peut voir ainsi que les difficultés relatives à la "clarté des concepts" constituent pour le didacticien - et nécessairement pour le chercheur en didactique qui veut mener une observation dans la classe de langue - un obstacle important qu'il n'est pas facile d'éviter. Et si, dans notre étude, nous avons pris soin de contrôler cet élément, les contraintes expérimentales qui en ont découlé et les résultats nuancés qui ont suivi, ont constitué à nos yeux une autre forme de difficulté qui par ailleurs donnera lieu à des critiques. Mais cette dernière catégorie de critiques nous apparaissait mineure à côté de celle que nous aurait valu l'absence de "clarté des concepts". C'est pourquoi nous avons choisi de maintenir une cloison que nous avons dite "étanche" entre chacune des techniques étudiées.

1.3.2. Considérations sur le moment de la leçon qui fait l'objet de l'observation

Un corollaire de la "clarté des concepts", et dont nous avons fait, pour plus de commodité, une catégorie distincte de la précédente, concerne

le moment (ou phase) de leçon - *présentation/explication*, *répétition/mémorisation* et *réemploi/réutilisation* - qui fait l'objet de l'observation. Dans ce cadre, nous nous demandons si un jugement posé sur le degré d'efficacité d'une "T.M.A." donnée (ou sur tout autre aspect de celle-ci) concerne tous les moments de la leçon considérés globalement, ou si, au contraire, il concerne chacun de ces moments considérés indépendamment les uns des autres.

Le degré d'efficacité d'une "T.M.A." est en général établi, du moins dans le cas des études dont il est fait mention au tableau 21, à partir de résultats obtenus par rapport à l'un ou à l'ensemble des quatre habiletés ou *skills* (compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites). Mais l'unité d'observation utilisée pour l'établissement de ces résultats est plus rarement fixée à partir de données qui proviendraient d'un découpage axé sur les moments de leçon. Aucun des auteurs des études citées ne se demande en d'autres termes si la ou les "T.M.A." qu'il examine est plus efficace après la *présentation/explication*, qu'après la *répétition/mémorisation* ou après le *réemploi/réutilisation*. Tous, au contraire, envisagent leurs résultats d'une façon plus globale, bien que la prise en considération de ces moments de leçon, observés isolément, aurait peut-être donné lieu, dans le cas de certaines études, à des résultats moins ou pas significatifs. Car il est bien connu en didactique des langues que les procédés d'enseignement à utiliser (Mackey, 1965) varient sensiblement selon qu'il s'agit d'un moment ou l'autre de la leçon, et une observation globale de ces moments implique obligatoirement que la conclusion repose sur des résultats provenant de la combinaison de plusieurs procédés d'enseignement.

Or dans notre cas, nous avons choisi l'observation d'un moment de leçon afin de mieux cerner, dans une tranche relativement homogène, le ou les facteurs qui donneraient lieu au succès ou à l'échec de l'apprenant.

Nous avons ainsi tenté de définir clairement les catégories qui ont fait l'objet de comparaisons. Et si les résultats que nous avons obtenus ont été plus nuancés que massivement significatifs, cette orientation doit être attribuée à d'autres éléments que la "clarté des concepts" et le choix de moments de leçon.

1.3.3. Durée des interventions faites auprès des apprenants

Un autre aspect à considérer concerne la durée des interventions qui sont faites auprès des apprenants au cours de l'expérience. Or, cette question peut être reliée d'une certaine façon à celle de la "clarté des concepts" puisqu'il est parfois difficile de savoir ce que, dans différentes études, recouvre ce terme de durée dont le sens semble varier sensiblement d'un auteur à l'autre. Ainsi, par exemple, lorsqu'un chercheur écrit que les apprenants qu'il a observés se sont rencontrés deux fois par semaine à raison de deux heures par soir (Asher 1972, 134) et que cette expérience a duré huit semaines, le lecteur reçoit très peu de précisions relativement à ce qui a lieu à l'intérieur de ce laps de temps. Et s'il est question de durée, ces minces renseignements ne nous permettent pas de savoir de quelle durée il s'agit, soit par exemple de la durée de l'ensemble, de celle du traitement ou de celle des tests. Il en va de même lorsque Savignon (1972, 16) indique que les trois groupes qu'elle a observés allaient au cours pendant quatre périodes hebdomadaires de cinquante minutes et que cette étude aurait duré dix-huit semaines. Ces précisions relatives au temps sont encore ici insuffisantes pour permettre au lecteur d'avoir une idée claire de ce qui s'est réellement passé au cours de ce laps de temps; il est peut-être intervenu d'autres éléments que celui faisant l'objet de la vérification expérimentale. D'autres études sont toutefois plus précises relativement à la durée, comme celle de Postovsky (1974, 232) ou celle de Levin (1972, 68). Ce dernier indique que les apprenants qu'il a observés ont reçu neuf minutes sur trente d'explications grammaticales et que c'était probablement plus que ce que tout professeur aurait considéré comme suffisant. (*Thus the students in the explanation-groups were given grammatical explanations for 9 minutes (out of 30) each lesson,*

which probably is more than any teacher would consider optimal). Cette précision permet au lecteur de savoir quelle a été, à l'intérieur de la durée de l'expérience, la durée effective de l'intervention qui a fait l'objet de l'observation, bien qu'elle éclaire peu sur la nature de ces explications. En effet, ces dernières ont pu comporter un ou plusieurs procédés et, comme il a été signalé précédemment (première partie, 4.5.2.), des explications grammaticales avec recours à l'exemple différent largement de celles sans recours à l'exemple.

Ainsi, on peut comprendre à partir de ces quelques cas que le terme de durée revêt dans des études de ce genre plusieurs sens et qu'il y aurait en fait plusieurs types de durée ou plusieurs niveaux de durée auxquels le chercheur peut se référer sans jamais préciser à chaque fois (comme le veut la pratique) à quel niveau il fait allusion. Il y aurait plusieurs composantes comme le prétest, le traitement ou l'intervention, les exercices, l'évaluation, les post-tests etc., chacune de ces composantes comportant une durée pouvant être à elle seule considérée comme la durée globale de l'expérience. Mais il règne, à notre connaissance, (comme on peut le constater au tableau 21), un manque de précisions relativement au divers types de durée.

Ces quelques considérations permettent ainsi de comprendre la raison qui nous a amenée à établir des distinctions entre la durée de nos leçons et la durée effective de nos interventions (deuxième partie 5.3.2.). Cette dernière, brève à première vue, si elle est comparée à la durée d'autres études, s'avère plus raisonnable lorsque l'on prend conscience de la disparité entre les termes de la comparaison. Il s'agit, dans un cas, d'interventions de notre étude et, dans l'autre cas, de leçons entières à l'intérieur desquelles ont lieu plusieurs interventions. Il en va de même pour les résultats des études qui s'appuient sur l'observation de leçons ou d'interventions d'une durée quelconque. Ces résultats proviennent-ils de l'observation de leçons ou de l'observation d'interventions? Car l'observation d'interventions (obligatoirement brèves), qui apparaît moins intéressante que l'observation de leçons (plus longues), est pourtant suscepti-

ble d'être plus représentative et plus fidèle à la réalité que la seconde, bien que ses résultats risquent d'être critiqués ou mis en doute.

1.3.4. Rôle des professeurs et de l'examineur impliqués dans l'expérience

La prise en considération de ce facteur est fondamentale dans le cas d'une étude menée dans la classe de langue, car il est bien connu que le professeur d'une classe expérimentale donnée joue, à l'instar de tout professeur de langue évoluant dans sa classe ordinaire, un rôle important auprès de ses élèves. Ces derniers peuvent obtenir de meilleurs ou de moins bons résultats en raison de l'influence qu'a pu exercer sur eux leur professeur. L'examineur (dans les cas où il s'agit d'une personne différente de celle du professeur) peut également exercer une influence sur les résultats des sujets observés dans l'expérience, en manifestant (parfois à son insu) une attitude positive ou négative à l'égard de l'une des composantes de la situation expérimentale. C'est pourquoi le chercheur doit veiller à contrôler les influences provenant du professeur et/ou de l'examineur lors du déroulement de l'expérience.

Parmi les études citées au tableau 21 (p. 504), on observe deux tendances principales relativement au contrôle de l'influence de cet élément. Un premier groupe d'études ne fait état d'aucune observation sur cette question, tandis qu'un deuxième groupe, se préoccupant de la présence du professeur et/ou de l'examineur, en signale l'existence ou essaie d'une façon ou d'une autre d'en contrôler les effets. La prise en considération de l'influence potentielle du professeur et/ou de l'examineur s'effectue toutefois en des termes différents selon les études.

Savignon (1972, 21) signale que les deux professeurs de français qui, en plus de l'examineur, ont participé à son étude, ont été choisis en raison de leur ressemblance relativement à leurs "antécédents" (*backgrounds*), de leur expérience de l'enseignement et de leurs compétences linguistique et communicative. Locuteurs natifs de l'anglais, ces deux

femmes dans la vingtaine avancée parlaient couramment le français et avaient, ajoute-t-elle, étudié et voyagé en France. Elles avaient également bien réussi à enseigner au niveau débutant en français. La première avait assuré l'enseignement dans deux des trois groupes observés au moment de l'expérience et la seconde avait travaillé auprès du troisième groupe. Toutefois, ces précisions, bien que dénotant une préoccupation de l'auteur à l'égard de l'influence potentielle de l'enseignant sur les résultats de l'étude, sont loin de constituer à nos yeux un contrôle sûr des effets de cette variable professeur. En effet, ces deux enseignantes demeurent fondamentalement différentes l'une de l'autre et ont certainement suscité des variations importantes entre les groupes et ce, en dépit de la préparation à l'expérience (*training program*) à laquelle elles avaient été soumises. Il va sans dire que cette inégalité a été également alimentée par le fait que deux des trois groupes ont travaillé (obligatoirement à des moments différents) avec la même enseignante.

Pour leur part, Agard & Dunkel (1948, 11), ayant dénombré cette variable professeur parmi ce qu'ils ont appelé les *facteurs non linguistiques*, ont précisé qu'il s'agissait d'une donnée difficile à contrôler dans certaines circonstances. Par ailleurs, Smith & Baranyi (1968, 25) estimaient que les principales sources d'erreurs (dans les résultats d'une étude expérimentale) attribuables à l'influence de l'enseignant, provenaient principalement des différences entre les professeurs impliqués dans l'étude. La formation et l'expérience de ces derniers, inévitablement différentes, donnaient lieu, en effet, à des différences dans leur façon d'enseigner. Leur manière respective d'observer les consignes expérimentales et leur difficulté à établir une distinction entre le traitement proprement dit et l'ensemble de leur tâche quotidienne contribuaient également à grossir ces différences. Ainsi, conscients de l'influence de l'enseignant sur les résultats de toute expérience menée en classe, ces deux chercheurs établirent un guide à l'intention des professeurs de l'expérience de façon à essayer de contrôler l'effet de cette variable. De plus, ils eurent recours à des professeurs "répétiteurs" (*replicating teachers*) qui ont, à la fin de l'expérience, repris la tâche qui avait été accomplie,

dans un premier temps, par les "titulaires" réguliers (p. 53). Carroll (1969, 216) estimera un peu plus tard que le grand nombre d'enseignants impliqués dans ce projet allait contribuer à "équilibrer" la variance attribuable aux professeurs.

Levin (1972, 113) a tenté de neutraliser les influences potentielles du professeur sur ses résultats en préenregistrant sur bandes sonores toutes les leçons de son expérience. Il ne précise pas toutefois si ces dernières ont été enregistrées par le même individu. Il n'explique pas non plus de quelle manière ces bandes ont été utilisées auprès des différentes classes, si bien que le lecteur ne peut savoir si, dans ces expériences, les apprenants ont été mis en présence essentiellement des bandes sonores ou s'ils ont également été en contact avec un individu professeur et/ou examinateur.

Pour notre part, l'ensemble des leçons données à l'aide de toutes les techniques et prévues pour chacun des groupes ont été enregistrées sur bandes magnétoscopiques par le même professeur et, de cette façon, tous les participants de l'expérience, sans exception, n'ont connu (indépendamment des techniques étudiées) qu'un seul et même professeur (deuxième partie, 2.2.1.). De plus le rôle de l'examineur, expliqué à la deuxième partie, 4.2.3., a été réduit à son minimum. Nous avons ainsi pris les mesures nécessaires pour assurer une stabilité dans les résultats et, si le professeur a exercé une influence quelconque sur les résultats, cette dernière est identique quel que soit le participant ou la technique. C'est pourquoi cette contrainte expérimentale nous apparaît de première importance à côté de l'insatisfaction qu'ont pu entraîner nos résultats nuancés.

1.3.5. Rôle des variables milieu, groupe, élève et contenu des leçons

Toute expérience menée dans la salle de classe est susceptible, comme on le sait et comme il a été précisé précédemment (deuxième partie, 2.), de donner lieu à des résultats qui auront subi l'influence de quelques facteurs ou variables. Il s'agit principalement du milieu où a lieu l'expé-

rience, du groupe dans lequel évolue chaque sujet observé, des différences et des caractéristiques individuelles de chaque apprenant et du contenu des leçons qui sont données en classe au moment de l'observation, sans compter le professeur, dont il a été question en 1.3.4., qui est également susceptible d'exercer une certaine influence sur les résultats obtenus. C'est pourquoi, il est nécessaire d'adopter certaines mesures pour neutraliser l'effet de ces variables ou du moins pour demeurer conscient de leur part d'influence sur les résultats d'une étude expérimentale.

Or, l'examen des données du tableau 21 nous laisse voir que ces variables ont été contrôlées différemment selon les études citées et qu'une variété d'attitudes a été adoptée à l'égard de chacune d'entre elles. Dans certains cas les auteurs n'ont pris aucune mesure pour contrôler l'effet de ces variables, ou du moins n'en font pas état dans leur rapport d'expérience, tandis que dans d'autres cas, ils ont essayé d'en contrôler l'effet et parfois ont bien réussi cette opération.

Après avoir donné comme exemple les influences imputables aux différences individuelles de chaque élève, au format du groupe et au rôle du milieu, Agard & Dunkel (1948, 12) ont affirmé qu'il était impossible d'arriver à un contrôle parfait de ces variables à moins que le chercheur ne fût dans une situation où il pouvait prescrire tous les détails de chaque opération de l'expérience. Or, une telle prescription était impossible dans leur cas et ils n'ont pu régler avec précision le déroulement de leçons données dans le grand nombre d'écoles et de classes qui ont participé à leur expérience. Ainsi, le lecteur ignore quelle part d'influence les professeurs et/ou examinateurs ont exercé sur leurs résultats. Il ignore également si les milieux où ont eu lieu ces leçons ont favorisé l'obtention de bons résultats ou si un groupe donné a joué un rôle sur ces derniers. De plus, peu de renseignements sont fournis relativement aux différences individuelles des élèves et à leurs antécédents, de même qu'il est impossible de savoir si les unités de comparaison observées d'une classe à l'autre avaient la même durée et portaient sur un contenu linguistique uniforme.

Asher (1972, 137-138), précisant que dans une situation idéale les sujets devraient être assignés au hasard aux différents "programmes" observés, ne semble pas avoir été en mesure de neutraliser les influences d'aucune des variables traitées en 1.3.5. Il souligne même l'inégalité de durée dans le cas des unités de comparaison. Il en va de même pour les études de Asher, Kusudo et De LaTorre (1974) et Postovsky (1974) qui n'ont pas contrôlé l'influence de ces variables sur les résultats ou qui, du moins, n'en font pas état dans leurs écrits.

D'autres auteurs se sont surtout appliqués à neutraliser l'effet (sur les résultats) des influences de la variable élève. Chastain & Woerdehoff (1968, 276) et Chastain (1970, 258) ont tenu compte de l'expérience antérieure de l'élève en matière de L2, de sa préférence quant au mode visuel ou auditif d'apprentissage, de son aptitude en L2, et de sa motivation. Levin (1972, 99) a essayé de neutraliser les effets de cette variable à l'aide des renseignements qu'il détenait sur les élèves relativement à leur classe sociale et à leur aptitude générale. Il est toutefois le seul parmi les auteurs cités dans ce tableau à avoir précisé que les unités de comparaison de son étude comportaient une durée égale. Savignon (1972, 22) a fait subir à ses sujets différents tests pour connaître notamment leur motivation et leur aptitude. Elle a également tenu compte de leurs antécédents ou passé pédagogique. Smith & Baranyi (1968, 50) ont vérifié certaines caractéristiques individuelles de leurs apprenants dont l'intelligence et l'aptitude à apprendre une L2. Pour leur part Stern *et al.* (1976 b, 23) ont fait subir de nombreux tests à leurs sujets de façon à pouvoir déceler les différences individuelles qui les caractérisaient. Enfin certains auteurs ont veillé à contrôler les effets de plusieurs des variables retenues au tableau 21. C'est le cas par exemple de Scherer & Wertheimer (1964, 48, 51-52) qui ont précisé que leurs groupes étaient égaux et qui ont notamment vérifié le rôle du milieu sur les résultats de leurs sujets en plus de l'attention qu'ils ont apportée aux différences individuelles et aux antécédents des sujets. Lambert & Tucker (1972, 14, 18) ont également mis beaucoup de soin à neutraliser les effets des variables groupe et élève. Cependant, aucune de ces deux études n'apporte de précisions suffi-

santes relativement au contenu des leçons et aux unités de comparaison utilisées dans ces expériences.

Ainsi, on peut voir que pour toutes les études citées précédemment, dont un certain nombre d'entre elles ont donné lieu à des résultats significatifs, le contrôle des variables milieu, groupe, élève et contenu de leçon n'a pas, compte tenu des circonstances, toujours été possible. Dans notre cas, nous avons préféré accorder une plus grande attention au contrôle de l'ensemble de ces dernières au détriment, comme nous l'avons vu, du haut degré de signification de nos résultats.

1.3.6. Question de l'échantillonnage

La question de l'échantillonnage a été présente dans toutes les études citées au tableau 21, mais chaque auteur l'a toutefois résolue différemment selon les circonstances expérimentales propres à chaque projet. En effet, la distribution des élèves au hasard est, de toute évidence, parfois difficile à réaliser (voire impossible) lorsque des études expérimentales sont menées à l'intérieur d'établissements scolaires qui, la plupart du temps, comportent leurs propres règles de classement des élèves. Le chercheur peut alors difficilement intervenir à ce niveau et faire prévaloir les impératifs de l'échantillonnage sur ceux de l'administration d'une maison d'enseignement. Cette donnée est présente dans toutes les études menées dans la salle de classe et a reçu, selon les cas, un traitement différent.

Agard & Dunkel (1948) n'ont pu intervenir sur le classement des élèves dans toutes les classes qu'ils ont observées. Mais le grand nombre de sujets participant à ce vaste projet a contribué, dans ce cas, à réduire ou à éliminer jusqu'à un certain point cette nécessité. Il leur a été du reste impossible de "dicter" tous les détails de l'expérience à un si grand nombre d'écoles et de collèges. Asher (1972, 138) est conscient qu'il n'a pu intervenir sur cette question. Chastain & Woerdehoff (1968, 269) ont assigné leurs sujets au hasard à chaque méthode, tandis que Lambert &

Tucker (1972, 10) et Stern et al. (1976b, 22) ont fait subir (afin de déceler les différences) divers tests aux élèves de classes préalablement constituées par l'école. Levin (1972, 86) a dû se contenter d'assigner au hasard une méthode à chaque classe déjà constituée. Postovsky (1974, 232) a eu recours, dans l'élaboration de son échantillonnage, à un système "de pairage" où chaque sujet du groupe expérimental a été associé avec un sujet du groupe de contrôle. Savignon (1972, 19) ayant dû travailler avec des groupes préalablement constitués, a choisi d'utiliser, pour compenser cette lacune, un schéma expérimental prévu à cette fin et dénommé par Campbell & Stanley (1963, 47), "schéma au groupe de contrôle non équivalent" (*non-equivalent Control Group Design*). Des pré- et post-tests ont été utilisés, dans ce cas, pour vérifier le degré d'égalité entre les divers groupes observés. Scherer & Wertheimer (1964, 36) ont pu assigner au hasard les sujets aux groupes. Et enfin, Smith & Baranyi (1968), ayant travaillé avec des classes déjà constituées, ont néanmoins pallié cet inconvénient par le grand nombre de classes observées et grâce aux différents tests administrés à chaque sujet.

Dans le cas de notre étude, des circonstances plus que favorables nous ont permis d'établir un échantillonnage (deuxième partie, 3.) satisfaisant. Il nous a été, en effet, possible malgré les contraintes d'ordre "institutionnel", d'assigner au hasard chaque apprenant à un groupe. De plus, nous avons pris une précaution supplémentaire en vérifiant l'égalité et la comparabilité des groupes entre eux au moyen des "prétests" administrés avant chaque leçon. Ainsi, la question de l'échantillonnage a été dans notre cas réglée avec soin et il est peu probable qu'elle ait exercé une influence importante sur les résultats que nous avons obtenus.

1.4. Remarques conclusives

L'examen sommaire de ces quelques études sous l'angle des contraintes auxquelles nous avons obéi a contribué à faire ressortir les difficultés que nous avons dû surmonter au moment de la prise en compte conjointe d'un aussi grand nombre de facteurs. Il a permis également de saisir les implications du respect de contraintes expérimentales sur divers aspects de la

recherche et, notamment, sur le degré de signification des résultats, si bien que certains pourront se demander si des deux aspects, contraintes à respecter et résultats souhaités, le premier ne risque pas parfois d'éclipser le second.

Un corollaire à l'examen de ces études a trait à la plus ou moins grande réputation de ces dernières en didactique des langues et à la place qu'elles occupent dans les pratiques pédagogiques. On peut se demander alors pour quelles raisons les résultats de certaines études jouissent d'un grand prestige alors que d'autres sont ignorées ou méconnues. Il s'agit là d'une question qui relève sans doute plus de l'histoire socio-politique des sciences que de la didactique des langues, mais dans tous les cas sa réponse nous apparaît comporter une grande part d'aléatoire. En effet, si l'on devait établir le degré de renommée et la portée des résultats d'une recherche expérimentale en s'appuyant sur certains critères, les études citées au tableau 21 (ainsi que celle que nous avons menée) seraient, selon le critère retenu, plus ou moins réputées en didactique des langues. Ainsi des études réalisées par Asher (1972), Asher, Kusudo & De La Torre (1974), Chastain & Woerdehoff (1968), Chastain (1970), Lambert & Tucker (1972), Postovsky (1974), Savignon (1972), Scherer & Wertheimer (1964) ou Stern *et al.* (1976b) auraient généralement du prestige si l'on retenait pour critère la signification des résultats. Mais un critère défini en terme de respect de contraintes expérimentales devrait amener des recherches comme celles notamment de Lambert & Tucker (1972), Scherer & Wertheimer (1964) ou Smith & Baranyi (1968) à être connues de tous les praticiens de la didactique des langues. Or, il en va tout autrement dans les faits. Le prestige associé aux résultats d'une étude expérimentale semble obéir à d'autres règles (tacites et encore inconnues) que celles que nous avons énoncées à travers les deux critères précédents. Par exemple, le projet de Lambert & Tucker (1972) a joui (du moins au Québec) d'un prestige d'ordre politique qui, aux yeux de certains professeurs de langue, a dépassé la renommée qui aurait pu être associée à des qualités d'ordre méthodologique. *Le Pennsylvania Foreign Language Research Project* de Smith & Baranyi (1968) au sujet duquel Carroll (1969, 214) avait formulé un jugement très élogieux

ne jouit pas, à notre sens, d'une réputation proportionnelle à ses qualités méthodologiques. Il s'agissait pourtant, selon Carroll, d'un projet qui passerait indubitablement, à titre de "classique", dans l'histoire de la recherche sur l'enseignement des langues étrangères. C'était, de plus, un projet sans précédent en raison de son importance, du soin apporté à son schéma expérimental et de ses résultats. Mais, à notre connaissance, peu de praticiens de la didactique des langues en connaissent aujourd'hui suffisamment les résultats pour les mettre à profit dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes, alors qu'au même moment, un professeur de langue qui n'aurait pas connaissance par exemple de l'étude de Savignon (1972) serait sans doute taxé d'ignorance. Et pourtant la qualité et l'importance de la première étude n'ont aucune commune mesure avec celles de la seconde.

Cette étude de Savignon, incontestablement très réputée et souvent citée en didactique des langues, ne répond pourtant pas parfaitement, comme nous l'avons vu, aux exigences expérimentales décrites précédemment. Au contraire, une révision et une remise en question de sa démarche expérimentale pourraient sans doute donner lieu à des corrections dans les résultats obtenus et dans leur degré de signification. Car il est fort probable que les différences que l'auteur a pu identifier et qu'elle a attribuées aux approches pédagogiques étudiées (ce qui lui a valu des résultats significatifs et par conséquent intéressants) auraient été de moindre importance si elle avait pris soin de mettre en doute l'influence des groupes sur ses résultats. En effet, les techniques d'analyses statistiques auxquelles elle a eu recours ne lui permettaient pas d'établir si les différences observées dans les résultats étaient attribuables aux approches pédagogiques ou aux groupes en présence. L'établissement d'une telle nuance aurait par contre été possible avec le recours à un plan d'expérience hiérarchique ou emboîté (v. Annexe 5). Cependant, bien que cette précaution n'ait pas, dans ce cas, été prise, les conclusions qui découlent de cette étude ont pourtant été crédibles et leur portée relativement grande, puisqu'elles occupent encore aujourd'hui en didactique des langues une place importante. Ce prestige n'a pas été affaibli non plus par une affirmation en fait fondée sur la seule intuition (ce qui est contraire à l'esprit de telles étu-

des) et non encore vérifiée expérimentalement. Une telle affirmation, selon laquelle aucune approche ne peut convenir simultanément à tous les apprenants (Savignon 1972, 64), n'est pas, à notre point de vue, la conséquence de résultats expérimentaux. Elle pourrait prendre véritablement toute sa force lorsque les efforts auront été multipliés pour tenter de préciser l'identité et le rôle de facteurs susceptibles d'influencer l'apprentissage et de facteurs susceptibles de jouer sur les résultats obtenus à l'observation de cet apprentissage.

Il va sans dire que le prestige d'une telle étude est aussi en partie relié au thème traité, soit la compétence de communication. Toutefois, à ce chapitre, cette étude a également fait l'objet de critiques dont celles de Brown (1984, 600). Ce dernier déplore notamment la position théorique adoptée par l'auteur relativement à la compétence de communication. Il signale que des travaux comme ceux d'Austin et de Searle n'ont pas été pris en compte dans le cadre de cette recherche qui (toujours selon Brown) constitue encore à l'heure actuelle l'une des principales contributions à la pédagogie de la compétence de communication en langues étrangères.

Mais ces remarques pertinentes n'ont pas atteint la renommée de cette étude qui tient sans doute à des facteurs d'un autre ordre, dont les règles nous échappent. D'ailleurs ce côté aléatoire rattaché parfois au prestige d'une recherche expérimentale (et par la suite à la crédibilité qui lui est accordée) représente un problème pour la didactique des langues. Il y a lieu de se demander si les choix que cette dernière effectue à la suite de telles études, et qui guident ensuite les pratiques pédagogiques, sont toujours à l'abri de cet aléatoire.

Dans le cas de notre étude, on peut penser qu'elle suivra une trajectoire identique aux études précédentes et que, par conséquent nos contraintes expérimentales joueront certainement, aux yeux des praticiens de la didactique des langues, un rôle de plus grande importance que celui de nos résultats.

2. Confrontation des résultats obtenus et des conséquences de ceux-ci.

Nos choix d'ordre expérimental, où les méthodes d'analyse employées risquaient à tout moment de ne pas être suffisamment sensibles pour mettre en évidence des différences réelles entre les techniques observées, constituaient un des aspects importants et délicats de cette étude. C'est pourquoi nous avons justifié la nécessité de ces "choix" en mettant notre expérience en parallèle avec des études analogues à la nôtre. A la suite de ces mises en parallèle, il convient maintenant d'examiner les résultats que nous avons obtenus dans notre propre expérience en regard, d'une part de nos contraintes et, d'autre part, des diverses données de la didactique des langues secondes ou étrangères (D.L.E.).

Nous présenterons d'abord des remarques préliminaires relativement à l'hypothèse initiale, au choix des plans d'expérience, aux analyses quantitative et qualitative (2.1.). Suivront des observations sur la présence des fluctuations dans les résultats quantitatifs des diverses leçons (2.2.) et des considérations sur les résultats (2.3.)

En 2.2. nous tenterons de commenter nos résultats et de voir si ces derniers auraient été différents si notre étude avait été effectuée dans d'autres conditions. Dans les autres parties, nous tenterons d'apporter une explication à ce que nous avons observé avant d'établir, lorsque ce sera possible, des liens avec les données de la D.L.E. Nous délaisserons alors, pour un point de vue plutôt neutre, le point de vue critique et sélectif que nous avons adopté précédemment (quatrième partie, 1.) et qui nous avait, du reste, conduit à émettre des doutes au sujet de quelques études. Ainsi, certaines données de la D.L.E. seront confrontées avec nos résultats. Le choix de ces données s'effectuera en fonction de liens possibles avec nos résultats, indépendamment de l'origine de ces dernières ou de la part d'aléatoire qui a pu parfois présider à leur mise en place.

2.1. Remarques préliminaires

Selon l'hypothèse initiale de cette étude, la technique L1-L2, utilisée pour l'explication du sens d'éléments grammaticaux et lexicaux, serait plus utile aux apprenants que les techniques L2, contextualisation et traduction et, dans un laps de temps égal, les conduirait à l'obtention des meilleurs résultats. Le recours inhabituel à deux plans d'expérience différents (deuxième partie, 6.3.2.) avait constitué une précaution relative à l'égalité des classements, d'une part lors de la formation initiale de ces derniers et, d'autre part, compte tenu d'une évolution constante des groupes pendant toute la durée de l'expérience. Malgré toutes les conditions favorables qui ont entouré l'organisation et le déroulement de cette expérience, les résultats indiquent tout au plus une tendance à ce que, dans un laps de temps égal, la technique L1-L2 conduise à l'obtention de meilleurs résultats à côté des techniques L2, contextualisation et traduction. L'observation d'une telle tendance, plutôt que l'obtention de résultats massifs en faveur de L1-L2, est effectuée à plusieurs reprises dans la troisième partie, que ce soit à partir des calculs réalisés pour les groupes séparément (2.1.2.) ou pour ceux réalisés pour les groupes réunis (2.1.4.). La technique L1-L2 tend, en effet, à se classer au premier rang, pour ce qui est des résultats des apprenants, plus souvent que ses collatérales et est suivie de près par la technique contextualisation (troisième partie, figures C et E). D'autre part, les analyses de la variance ont indiqué, généralement, des différences significatives entre les résultats obtenus à l'aide de ces techniques, mais les résultats au test t de Student ont montré que ces différences significatives étaient tantôt en faveur de L1-L2, tantôt en faveur d'autres techniques (troisième partie, figures D et F). Cette fluctuation dans les résultats est à nouveau constatée à l'aide du plan d'expérience hiérarchique (troisième partie, 2.2.) où la significativité des résultats dépend de la prise en considération ou du rejet de la structure et de la vie interne des groupes. Enfin l'analyse des commentaires des apprenants nous a appris que la technique L1-L2 avait tendance à être appréciée par un plus grand nombre d'entre eux, sans que toutefois elle ne mène à l'obtention de bons résultats aux tests. Cette

analyse qualitative a également révélé une nette opposition entre les techniques L1-L2 et L2 et il n'apparaît pas évident, selon celle-ci, qu'une technique pédagogique donnée soit la garantie du succès pour tous les membres d'un groupe.

2.2. Fluctuations dans les résultats

Si les résultats des analyses de la variance, effectuées leçon par leçon pour les groupes 1 à 8 d'abord et pour les groupes réunis ensuite, comportent une certaine fluctuation d'une leçon à une autre, et si cette fluctuation est également présente dans les résultats de l'analyse effectuée à l'aide du plan d'expérience hiérarchique, il y a lieu de s'interroger sur l'origine et la cause de cette fluctuation. En effet, pourquoi les résultats ne sont-ils pas stables d'une leçon à l'autre et ce, quelle que soit la technique d'analyse employée? Beaucoup d'hypothèses peuvent être émises à titre explicatif, mais il demeure difficile, à moins de répéter plusieurs fois cette expérience, d'arriver à une certitude. Parmi les voies d'explication possibles, il faut, bien entendu, examiner les contraintes auxquelles nous sommes soumis et voir si l'une d'entre elles a pu faire fluctuer les résultats. Car il peut exister des liens entre cette dernière et les variables à contrôler (2.2.1.), l'échantillonnage (2.2.2.), les individus impliqués dans l'expérience (2.2.3.), l'organisation de l'expérience (2.2.4.), l'appareillage (2.2.5.) ou le déroulement de l'expérience (2.2.6.). Ces considérations sur les liens possibles entre les divers facteurs seront suivies de remarques complémentaires (2.2.7.).

Toutefois, l'établissement de ces liens ne pouvant être fait qu'à titre hypothétique, le caractère incertain de nos explications entraînera probablement des critiques auxquelles nous n'aurons pas prévu de répondre ici. Et il faut ajouter que quelques-unes de ces incertitudes vont demeurer si cette expérience n'est pas répétée. D'ailleurs, le côté non catégorique des conclusions d'une étude comme la nôtre joue sans doute un rôle dans l'attitude des professeurs (signalée par Stern 1983, 53.) qui, même de

nos jours semblent sceptiques autant à l'égard de la "recherche sur l'enseignement des langues" qu'à l'égard de la "théorie de l'enseignement des langues". Mais il est nécessaire de reprendre ce genre d'expérience, si nous voulons obtenir plus de certitudes dans la classe de langues. Il ne faudrait pas s'étonner de devoir répéter plusieurs fois une même expérience, si la recherche pédagogique dans une discipline "carrefour" telle que la didactique des langues, doit tenir compte de nombreux facteurs. Car le chercheur d'une autre discipline (plus monolithique) n'hésite pas à recommencer son expérience, même s'il a à tenir compte d'un nombre de facteurs moindre. Sans doute, dans notre cas, le grand nombre de variables à contrôler est-il plus rebutant que la répétition de l'expérience elle-même.

2.2.1. Variables à contrôler

Comme nous l'avons vu précédemment (deuxième partie, 2.) le milieu, le professeur, le groupe, l'élève et la leçon ont constitué à nos yeux les principales variables à contrôler, et malgré nos efforts pour exercer ce contrôle, leur présence a pu entraîner une fluctuation dans nos résultats. Toutefois, même en réexaminant les mesures prises pour neutraliser l'effet de ces variables, il est difficile d'expliquer ces fluctuations sans répéter notre expérience. Mais, avant d'accomplir une telle démarche, on peut se demander si chacune de ces variables a exercé une part égale d'influence sur cette fluctuation.

2.2.1.1. Milieu

Les contrôles tels que la prise en considération du niveau de connaissance linguistique des sujets (deuxième partie, 2.1.1. et 3.1.3.) et le choix du contenu des leçons (deuxième partie, 2.1.4.) ont permis de neutraliser les effets du milieu francophone dans lequel a eu lieu cette expérience. Il ne semble pas ainsi, que ce facteur soit à l'origine des fluctuations observées dans nos résultats. D'autre part, si cette expérience avait eu lieu dans un milieu non francophone, il est probable, (si nous avions pris ces mêmes précautions pour contrôler l'effet du milieu)

que nous aurions observé les mêmes variations dans les résultats. Toutefois, si nous avons réalisé une expérience plus longue, il n'est pas évident que cette solution aurait contribué à l'obtention d'une plus grande stabilité dans nos résultats. Car les données qualitatives font état d'une certaine lassitude éprouvée par quelques apprenants, dès la leçon 6, ce qui nous laisse croire que cette lassitude aurait constitué, au même titre que la brièveté, un facteur d'une certaine importance pour nos résultats.

2.2.1.2. Professeur

Le professeur de l'expérience (deuxième partie, 2.2.1.) et les "titulaires" de classe (2.2.2.) ont-ils joué un rôle déterminant dans la fluctuation des résultats? Comme dans le cas du milieu, il est difficile d'apporter une réponse catégorique à cette question sans répéter l'expérience. Toutefois, il nous apparaît que tous les efforts ont été déployés pour nous prémunir contre les effets du professeur et il est probable que si nous n'avions pas pris toutes ces précautions, les variations observées dans nos résultats auraient été plus grandes ou, à tout le moins, n'auraient pas été éliminées. C'est pourquoi, nous ne croyons pas que le professeur constitue une cause déterminante dans cette fluctuation.

2.2.1.3. Groupe

Le groupe a-t-il pu constituer un facteur susceptible d'influencer les résultats individuels de chaque apprenant au point d'entraîner cette fluctuation? Il va sans dire que malgré les précautions prises dans l'échantillonnage (deuxième partie, 3.), dans le choix des plans d'expérience (deuxième partie, 6.3.2.), et, d'une façon plus générale, dans le recours à une double méthode d'observation des faits (quantitative et qualitative), un doute subsiste quant à l'influence de cette variable, puisqu'on ne peut affirmer de façon certaine qu'elle n'a pas contribué à faire fluctuer les résultats. En effet, même constitués avec le plus grand soin, ces groupes, comparables entre eux au moment de leur formation, ont sans doute varié

ultérieurement. Car leur caractère évolutif, imputable à leur dynamique propre, a pu susciter une certaine variation dans les résultats respectifs de leurs membres. Cette variation des résultats pourrait être ainsi à l'origine de notre fluctuation. Par ailleurs, ce caractère évolutif des groupes aurait aussi touché d'autres modes de formation (présentés dans la deuxième partie, 3.4.); par conséquent, un doute serait quand même demeuré quant à la part du groupe dans cette fluctuation. Il aurait fallu pour éliminer celle-ci travailler avec des individus isolés. Mais une telle solution était impossible à envisager dans notre cas, puisqu'il fallait se soumettre aux contraintes de l'établissement où a eu lieu l'expérience et travailler avec des classes et non avec des individus pris isolément.

2.2.1.4. Élève

L'élève avec ses caractéristiques individuelles joue sans doute un rôle dans cette fluctuation. Chaque apprenant se distinguait, notamment, par sa personnalité, son intelligence, son tempérament et par la manière dont il s'appropriait le contenu des leçons. Ces différences individuelles ressortent clairement des données qualitatives où une même technique est appréciée de l'un et décrite par l'autre (troisième partie, 2.7.4.). De plus, l'analyse des composantes de la variabilité (troisième partie, 2.2.4.) a montré que les différences observées entre les moyennes obtenues par chaque groupe proviendraient davantage d'éléments relatifs à l'individu. Le groupe jouerait un rôle de second ordre et la technique utilisée serait l'élément le moins déterminant dans l'obtention des résultats des élèves. On peut ainsi penser que ces éléments (inconnus) relatifs à l'individu pourraient être susceptibles de faire fluctuer nos résultats. Par ailleurs, il est probable que si les conditions de notre expérience avaient été différentes et que si nous avions travaillé avec d'autres individus, nous aurions observé cette même fluctuation. Par contre, si le nombre de participants à l'expérience avait été plus grand, nous ne pouvons affirmer avec certitude qu'une telle fluctuation aurait été absente de nos résultats. Mais, dans les circonstances presque idéales dans lesquelles nous

avons travaillé, il nous a été impossible d'observer un plus grand nombre d'apprenants.

2.2.1.5. Leçon

Le contenu de la leçon au même titre que la technique utilisée à chaque leçon constituent deux éléments susceptibles d'influencer les résultats (deuxième partie, 2.5.) et, par conséquent, peuvent avoir causé cette fluctuation. Or, il est peu probable que le contenu, tel que nous l'avons établi, ait joué un rôle important sur cette dernière, puisque son influence a été contrôlée au moment de la préparation de l'expérience (deuxième partie, 5. et 6.). Si, par ailleurs, nous avons enseigné un autre contenu, nous pensons que nos résultats auraient pu aussi fluctuer, si ce contenu avait été constitué d'éléments grammaticaux et lexicaux à basses fréquences. Mais nous croyons que cette fluctuation aurait pu être plus grande, si la fréquence des éléments enseignés avait été élevée. Car il aurait alors été difficile de discerner ce qui aurait été appris à l'aide de la leçon expérimentale ou de la leçon régulière et du milieu, comme il aurait été difficile d'établir si les participants à l'expérience étaient comparables entre eux du point de vue de leurs connaissances linguistiques.

D'autre part, la technique utilisée à chaque leçon ne semble pas non plus être une des grandes causes de cette fluctuation, car les pourcentages obtenus à l'analyse des composantes de la variabilité (troisième partie, 2.2.4.) ont montré que la variabilité entre les individus et entre les groupes jouait un plus grand rôle que celle entre les techniques. Ainsi, si tel est l'apport de la technique aux résultats, il est peu probable que la variable leçon ait pu les faire fluctuer.

On peut aussi penser à la durée des leçons comme facteur qui a contribué à cette fluctuation. Toutefois, même si ces dernières ont pu sembler brèves, elles ont duré le temps qu'elles auraient duré dans une situation non expérimentale. Ces leçons expérimentales étaient déjà trop

longues, comme en témoignent certains commentaires d'étudiants dans le cadre des données qualitatives. L'augmentation de cette durée, pour satisfaire à certaines exigences expérimentales, aurait sans doute amené des répercussions négatives sur les résultats et contribué à les faire fluctuer.

2.2.2. Échantillonnage

L'échantillonnage a-t-il pu, pour sa part, contribuer à cette fluctuation observée dans les résultats? Comme il a été expliqué précédemment (deuxième partie, 3.), celui-ci aurait pu, si les circonstances l'avaient permis, être réalisé de façon différente. Toutefois, celui-ci semble tout à fait convenable dans les circonstances, d'autant plus que les "pré-tests", administrés avant chaque leçon, servaient également de moyen pour corriger une éventuelle imperfection d'échantillonnage. C'est pourquoi nous pensons que si ce dernier pouvait jouer un rôle dans cette fluctuation, ce rôle est sans doute minime à côté de celui qui a pu être joué par d'autres éléments plus importants.

2.2.3. Individus impliqués dans cette expérience

Les individus impliqués dans cette expérience, à savoir le professeur, l'élève, les "titulaires" de groupe et l'examineur, ont-ils pu faire fluctuer nos résultats? Les parts de l'élève et du professeur ayant été établies précédemment (2.2.1.2. et 2.2.1.4.), il y a lieu d'examiner ici celles des "titulaires" de groupe et de l'examineur. Or, comme nous le savons, les différences créées par les "titulaires", qui avec leur personnalité et leur dynamisme propres ont pu influencer la vie de leur groupe, ont été interprétées comme des différences de groupes et non de professeurs. Car chaque groupe risquait de se différencier de l'autre en raison de son "titulaire" qui influençait sa vie interne. La part de ce dernier dans la fluctuation des résultats (si elle a eu lieu) a, par conséquent, été associée à celle de la variable groupe.

Pour sa part, l'examineur a probablement peu contribué à faire fluctuer nos résultats, puisque son rôle a été réduit, comme nous l'avons vu (deuxième partie, 4.2.3.), à celui d'un simple surveillant qui distribuait et reprenait des copies de "tests". Ainsi, les individus impliqués dans l'expérience, à l'exception des apprenants eux-mêmes, ont sans doute peu contribué à l'établissement de cette fluctuation.

2.2.4. Organisation de l'expérience

La planification de l'expérience, par la séquence des séances d'observation, la méthode d'observation ou la méthode d'analyse des résultats, a-t-elle pu contribuer à faire fluctuer les résultats? Bien que nous pensions que l'ensemble des mesures que nous avons prises aient été suffisantes pour ne pas causer une telle fluctuation, nous sommes consciente des divergences d'opinions qui peuvent exister ici relativement à la planification de notre expérience.

En effet, certains pourront objecter, par exemple, en ce qui a trait à la séquence des observations, que l'approche "rotative" devait inévitablement conduire à des résultats non homogènes d'une leçon à une autre, tandis que l'approche "uniforme" garantissait une plus grande stabilité dans les résultats. Or, comme nous l'avons signalé précédemment (deuxième partie, 6.1.), notre objectif n'était pas d'accomplir un exploit au plan de la technique statistique et d'obtenir des résultats harmonieux, obligatoirement stables et significatifs. Nous voulions, au contraire, arriver à découvrir l'influence potentielle d'une technique pédagogique sur les résultats. Pour y arriver, il nous fallait dissocier l'influence de la technique de celle du groupe, ce que l'approche "uniforme", même avec la perspective de résultats stables, ne permettait pas. Or, la stabilité de tels résultats, issus de l'approche "uniforme", nous apparaissait illusoire, si les faits représentés par ces résultats étaient déformés pour les besoins de conclusions harmonieuses. C'est pourquoi nous avons opté pour l'approche "rotative" qui éliminait l'effet du groupe sur les résultats, mais qui n'éloignait pas le risque de fluctuations dans ces derniers. Il faut aussi

se rappeler que le recours à une double méthode d'observation des faits (deuxième partie, 6.2.) et à des analyses quantitatives et qualitatives des résultats (deuxième partie, 6.3.) constituait une certaine forme de précaution et permettait que l'on assume plus facilement les risques de l'approche "rotative". Mais, cette dernière a constitué un moyen d'éviter des conclusions illusoires et il nous apparaît peu probable que les fluctuations dans nos résultats en dépendent.

Il est intéressant de se demander ce qui serait advenu de nos résultats et de nos conclusions, si nous avions adopté l'approche "uniforme". On peut penser, en premier lieu, que les résultats auraient été plus stables d'une leçon à une autre. De plus, nous aurions conclu que le groupe, qui, au cours des six leçons, avait obtenu les résultats les plus élevés, avait utilisé la méthode la plus efficace. Cette conclusion sur la technique aurait été faite sans souci de l'influence du groupe ou de celle des individus, puisque chaque groupe, aurait-on présumé, était égal à l'autre en raison du procédé d'échantillonnage initial. Or, nous savons que les résultats élevés pouvaient provenir non pas de la technique supérieure mais du groupe supérieur. On peut imaginer alors les conclusions et les généralisations qui auraient suivi à propos d'une technique donnée et les conséquences qui en auraient découlé. Et pourtant, l'approche "uniforme", représentative, il est vrai, des conditions d'utilisation réelles, constitue une pratique appréciée de plusieurs chercheurs.

2.2.5. Appareillage

On doit se demander aussi si cette fluctuation n'est pas attribuable à un ou à plusieurs éléments de notre appareillage qui comportait, rappelons-le, les leçons enregistrées sur bandes magnétoscopiques, les tests pour la vérification des éléments enseignés et le "journal de bord" des apprenants. Or, il va sans dire que, le fait d'avoir enregistré les leçons (qui a contribué à stabiliser chaque intervention d'un groupe à l'autre) ne peut sans doute pas être à l'origine de cette fluctuation. Par contre, le choix d'un cadre grammatical de référence peut, au contraire,

soulever quelques doutes, puisqu'il est possible de se demander si le choix d'un autre cadre n'aurait pas donné lieu à des résultats plus stables.

Précisons ici que le vocable "technique" peut être associé à trois aspects distincts, soit ce que nous appelons le "mode", le "cadre" et la "conception" et que, selon l'aspect auquel il est fait référence, il peut exister une certaine confusion. On peut, recourir à une "technique" ou "mode" d'explication pour enseigner le sens d'un élément, et cette explication peut être donnée en référence à un "cadre" grammatical appliqué selon une certaine "conception" qui diffère à chaque usager. C'est donc dire que le "mode" d'explication correspond à ce que nous avons appelé initialement "technique", soit L1-L2, L2, contextualisation et traduction. Les deux "techniques" à réflexion métalinguistique ont été réalisées selon un "cadre" grammatical de référence, lequel a été utilisé, compte tenu de l'individu qui y recourait, selon une certaine "conception". Or, les résultats que nous avons obtenus relativement aux "techniques", à savoir que celles-ci joueraient un rôle de moindre importance que celui du groupe et de l'individu, ont été jusqu'ici associés au "mode". Toutefois, il nous semble que le "cadre" et la "conception" ne peuvent pas être totalement dissociés du "mode". Nous aurions tendance à considérer dans l'obtention des résultats le rôle du "cadre" et de la "conception" sur un plan égal à celui du "mode". Mais seule la répétition de notre expérience permettra d'établir si un même "mode", réalisé à l'aide d'un nouveau "cadre" et selon une nouvelle "conception", donnerait des résultats identiques à ceux que nous avons obtenus ou différents de ces derniers.

Quant aux tests qui ont servi à vérifier la compréhension des éléments enseignés, ils suscitent, à l'instar de toute autre étude de ce genre, un doute relativement à la valeur et à la fiabilité d'un instrument de mesure qui, (se demande-t-on), conduit peut-être le chercheur à l'*illusion scientifique*. Mais ce doute, nous le savons, est inévitable et fait partie des risques qu'assume le chercheur en recherche pédagogique. Ces derniers sont comparables à ceux que l'enseignant prend dans un cadre

non expérimental, lorsqu'il fait le pari que les tests administrés à ses apprenants évaluent l'apprentissage des éléments enseignés.

Ce doute aurait subsisté, quels que soient les tests choisis dans notre expérience. C'est pourquoi nous estimons avoir pris les mesures les plus appropriées à notre situation dans l'établissement et l'utilisation de nos "tests" (deuxième partie, 7.). Rappelons ici que nos instruments de mesure ont été utilisés avec recours aux données qualitatives, lesquelles constituaient une précaution pour garantir leur fiabilité. Nous estimons, ainsi que ceux-ci (à l'exception peut-être de ceux de la leçon 4) ont joué un rôle négligeable sur la fluctuation de nos résultats. Enfin, le "journal de bord" des apprenants, qui contient les données qualitatives, n'a pu contribuer à la fluctuation observée dans les résultats quantitatifs. Son seul effet sur celle-ci demeure au plan des interprétations ou des explications que l'on peut en faire.

2.2.6. Déroulement de l'expérience

On peut enfin chercher des explications à la fluctuation dans nos résultats du côté du déroulement de l'expérience en invoquant de nombreuses raisons. Il est possible, par exemple, d'attribuer cette fluctuation à l'absence d'interactions, soit entre le professeur et les étudiants ou entre les étudiants eux-mêmes, ou encore de penser qu'elle est due aux préjugés favorables dont jouissait l'Université Laval aux yeux de certains apprenants. Toutefois de telles explications demeurent très hypothétiques et l'influence de facteurs liés au déroulement de l'expérience est probablement plus faible, dans notre cas, que celle liée à un des éléments mentionnés précédemment. Il en va de même pour tous les autres facteurs que nous n'aurions pas pensé à inclure dans la liste des éléments à contrôler, et il nous apparaît nécessaire d'essayer d'abord de chercher du côté des éléments dont nous avons signalé la présence, avant de penser à explorer la voie des facteurs inconnus.

En ce qui concerne les autres choix que nous aurions pu effectuer pour le déroulement de l'expérience, ils sont nombreux et variés, si on les considère dans les moindres détails, et il n'apparaît pas utile d'en dresser ici une liste exhaustive. Par exemple, nos choix auraient pu différer quant à l'annonce de l'hypothèse initiale ou dans le processus adopté au plan des interactions entre le professeur et les apprenants. Dans le premier cas, les apprenants auraient sans doute modifié leur attitude à l'égard de la technique L1-L2, s'ils avaient connu le contenu de notre hypothèse initiale. Certains d'entre eux auraient considéré cette technique comme étant la plus prometteuse et la plus efficace. Ils auraient pu alors fournir de façon inconsciente une meilleure performance que celle qu'ils auraient normalement fournie.

Dans le deuxième cas, les résultats auraient pu différer grandement si nous avions toléré une forme quelconque d'interaction entre les apprenants et le professeur de l'expérience, les "titulaires" des groupes ou de l'examineur. En plus des conséquences mentionnées précédemment (deuxième partie, 8.2.) et de celles sur l'égalité entre les groupes, un échange entre le professeur ou l'examineur et l'apprenant aurait permis à ce dernier notamment de recevoir une nouvelle explication à propos de ce qu'il n'aurait pas compris, ou d'obtenir ses résultats immédiatement après la passation d'un test. Une répétition d'explication aurait eu pour conséquence d'accentuer l'inégalité entre les sujets, tandis que la connaissance d'un mauvais résultat au test aurait pu désécuriser l'apprenant et l'amener à se désintéresser de la tâche.

2.2.7. Remarques complémentaires

On peut penser, par conséquent, que parmi les variables que nous avons jugé bon de contrôler, le groupe et l'élève pourraient, en dépit de la rigueur de nos mesures, être à l'origine de la fluctuation observée dans nos résultats. D'une part, le groupe, avec sa vie interne, rendait difficile la tâche du chercheur qui devait à tout prix faire porter ses observations sur des groupes comparables entre eux (tant au moment de leur forma-

tion que pendant la durée de l'expérience). D'autre part, l'élève, avec ses caractéristiques individuelles, rendait également difficile cette tâche du chercheur. Or, les précautions prises pour neutraliser ces variables, bien qu'elles aient été dans ces circonstances les plus appropriées, n'ont peut-être pas été suffisantes pour empêcher cette fluctuation. Cette dernière peut également être attribuable au nombre de sujets observés ou à la durée de l'expérience, mais nos choix relatifs à ces deux éléments ont été, nous l'avons démontré, les meilleurs dans notre situation et nous ne croyons pas qu'ils auraient pu être modifiés.

Par ailleurs, la recherche d'une explication du côté des variables groupe et élève, du côté de la durée de l'expérience et des leçons, ou du côté du nombre de sujets, demeure tout à fait hypothétique. Il est loin d'être assuré que ces derniers soient à l'origine de la fluctuation observée dans les résultats et pour en être certain, il faudrait vérifier ces hypothèses.

Quant aux autres contraintes reliées à l'échantillonnage, aux individus impliqués dans l'expérience, à l'appareillage, à l'organisation et au déroulement de l'expérience, les pages qui précèdent ont montré la diversité des facteurs mis en jeu et la difficulté d'en définir les rôles et d'en cerner les influences combinées sur nos résultats. Le grand nombre de voies à explorer pour expliquer ces derniers peut même décourager le chercheur qui penserait à s'engager dans de telles recherches. Mais, quel que soit le type de recherche impliqué, ces facteurs demeurent identiques que l'on ait choisi ou pas d'en signaler la présence ou d'en contrôler les effets. Leur observation par le biais de "tests" (comme ceux que nous avons administrés) ou à l'aide de commentaires des apprenants demeurent à nos yeux les principales voies d'accès à l'une des composantes de l'apprentissage, même si l'interrelation entre tous les facteurs en jeu est complexe, et son interprétation difficile à réaliser.

2.3. Considérations à partir des résultats

Après avoir examiné nos résultats avec prudence et avoir largement mis en doute leur représentativité, il convient de les considérer pour eux-mêmes, indépendamment des doutes qu'ils ont pu soulever, des critiques qui leur ont été adressées et des réserves qui pourraient les accompagner. Ainsi, nos résultats seront examinés à ce stade selon l'hypothèse de leur justesse et de leur représentativité. Car en dépit de toutes les critiques que l'on pourrait leur adresser, il faut s'accommoder dans un premier temps, de ces renseignements qui peuvent avoir l'allure d'un "sondage" à peine partiel, si on songe à l'ampleur de la tâche qui reste à accomplir.

Ces considérations à partir des résultats concerneront principalement deux des aspects qui ont été pris en compte lors de l'analyse des composantes de la variabilité, soit la technique pédagogique (2.3.1.) et l'apprenant (2.3.2.).

2.3.1. Technique pédagogique

Les résultats obtenus à l'analyse des composantes de la variabilité (troisième partie, 2.2.4.) et certains commentaires contenus dans le "journal de bord" des apprenants ont montré que les éléments liés à l'individu et au groupe semblaient jouer un plus grand rôle sur les résultats des apprenants que ceux liés à la technique. De telles observations rejoignent du reste le point de vue énoncé par Carroll (1969, 234), selon qui l'apport des *stratégies d'enseignement* à l'enseignement/apprentissage des langues est petit, puisque la variabilité imputable à celles-ci n'excéderait pas 4% à 5% de la variance totale.

Ainsi, les faibles différences observées dans nos résultats obtenus à l'aide des techniques (troisième partie 2.1 et 2.2.) nous portent à croire à l'influence d'autres facteurs plus importants que la technique elle-même. D'autre part, si nos deux séries d'analyses (analyse de la variance à une "dimension" et plan d'expérience hiérarchique, cf. troisième partie, 2.1.

et 2.2.) n'ont pas fait ressortir un apport massif de la technique, il y a lieu de s'interroger sur les causes possibles de tels résultats. Il convient également d'établir le rôle que peut jouer la technique pédagogique dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde ou étrangère.

Nous avons défini la technique pédagogique comme étant le moyen auquel recourt l'enseignant pour expliquer l'élément enseigné et pour amener l'apprenant à en saisir le sens, la compréhension du sens constituant une étape de l'apprentissage (première partie, 3.). Il s'agissait par conséquent, de propositions faites par l'enseignant, à l'intérieur du "comment enseigner" (première partie, 1.), pour favoriser l'enseignement/apprentissage de L2, dont l'une d'entre elle, employée dans un laps de temps égal aux autres, devait donner lieu, pensions-nous, aux meilleurs résultats chez les apprenants. Du point de vue de notre hypothèse initiale, nous étions en fait placée dans une situation analogue à celle du professeur de langue seconde ou étrangère qui doit faire le choix d'une approche (ou méthode) avant de commencer un cours. Convaincu de la supériorité de son choix sur ceux qu'il aurait pu faire, il adopte l'approche choisie avec l'assurance (parfois aveugle) que ses apprenants obtiendront les meilleurs résultats possibles, grâce à son choix judicieux. Ce choix est, du reste, très souvent guidé par un nombre considérable d'articles et d'études donnant des propositions pédagogiques ou relatant des expériences de classe concluantes. Dans tous ces écrits, il est établi implicitement ou explicitement (parfois même sur un ton dogmatique), qu'un choix pédagogique donné peut être déterminant dans le processus d'enseignement/apprentissage de L2. L'importance de ce discours (en nombre et en variété) est telle que le praticien a pu même en arriver à croire que l'atteinte du niveau d'apprentissage d'une L2 par l'apprenant reposait, pour la plus grande partie, sur le choix d'une technique pédagogique donnée ou, à un plan plus général, sur celui d'une approche ou méthode.

Bien que nos techniques ne concernaient essentiellement que la *présentation-explication* et que les propositions d'une approche couvrent notamment tous les moments d'une leçon, ces deux situations s'apparentent

par leur prémisses commune, à savoir que certains choix d'enseignement seraient plus valables que d'autres pour favoriser le processus d'enseignement/apprentissage. Or, nos résultats de recherche, dont nous venons de rappeler l'essentiel, nous incitent à reconsidérer cette prémisses et à nous demander si la portée des choix d'enseignement sur l'enseignement/apprentissage d'une L2 est aussi grande que l'enseignant a tendance à le croire.

L'examen de nos résultats et les hypothèses explicatives que l'on peut formuler à propos de ceux-ci peuvent constituer des éléments de réponse relativement à ces choix pédagogiques. Toutefois, nous ne perdons pas de vue que certaines de ces hypothèses concernent des processus observables, qui relèvent de l'enseignement, alors que d'autres ont trait à des processus indirectement observables, qui se situent au plan de la réception des éléments enseignés et de leur appropriation par l'apprenant. L'explication de nos résultats en regard de la technique pédagogique peut, par conséquent, être envisagée selon plusieurs points de vue. Mais nous avons choisi de répartir nos considérations en examinant surtout le mode de réception d'une technique par l'apprenant (2.3.1.1.), examen auquel nous avons ajouté des remarques complémentaires (2.3.1.2.).

2.3.1.1. Mode de réception d'une technique par l'apprenant

De quelle manière l'apprenant reçoit-il une technique pédagogique et comment réagit-il lorsqu'il assiste à un enseignement réalisé à l'aide de celle-ci? Certains commentaires de nos données qualitatives nous ont indiqué une constance pour chaque groupe, à savoir que les étudiants d'une même classe se comportaient différemment en présence d'une technique donnée et obtenaient aux "tests" administrés après chaque leçon des résultats différents. Exposés à une même technique, des apprenants réussissent, d'autres échouent. Tout se passe comme si pour certains d'entre eux l'enseignant, à l'aide de la technique, assumait totalement l'enseignement alors que dans le cas de certains autres, il n'en assumait qu'une partie. Or, comme on sait, la technique avait été utilisée de la même façon dans tous les cas,

puisque'on avait pris soin, en fixant l'enseignement sur rubans magnétoscopiques, d'uniformiser celui-ci. Cette variation dans le mode de réception ne pourrait alors dépendre de l'enseignant et de ses stratégies pédagogiques, mais serait plutôt imputable à des facteurs relatifs à l'apprenant et à ses stratégies d'apprentissage. Ce dernier adopterait, lors de la réception d'un enseignement donné à l'aide d'une technique, plusieurs comportements possibles et, selon le cas, l'enseignement serait assuré totalement par l'enseignant et sa technique (2.3.1.1.1.) ou partiellement par cette dernière (2.3.1.1.2.). On considérerait ici que l'apprenant est en mesure de remplir non seulement la fonction d'apprentissage, mais aussi, à des degrés divers, l'enseignement, ces deux fonctions s'inscrivant dans le cadre du processus complexe d'enseignement/apprentissage de L2.

2.3.1.1.1. Enseignement totalement assumé par l'enseignant

Selon l'hypothèse d'un enseignement totalement assumé par l'enseignant, l'apprenant aurait bien compris le contenu de la leçon grâce à la technique et les résultats numériques qu'il aurait obtenus témoigneraient de sa bonne compréhension. Il s'agit là d'un cas simple où il semble exister un lien de cause à effet entre l'intervention pédagogique et les résultats de l'apprenant, si bien que l'enseignant peut penser que la technique a été le seul agent de ce succès. On peut certes douter de la justesse de cette hypothèse en invoquant qu'elle simplifie démesurément le processus d'enseignement/apprentissage et qu'il est bien connu en didactique des langues que la technique pédagogique n'accomplit pas à elle seule toute la part de la tâche. On peut aussi douter que ces apprenants, qui ont réussi, aient véritablement suivi la leçon. Ils ont peut-être, au cours de celle-ci, fait autre chose ou pensé à autre chose qu'à son contenu, ce qui dans ce cas laisse supposer (puisque'ils ont réussi) qu'ils auraient assumé seuls la fonction d'enseignement.

Nous aurions tendance à endosser ces objections, s'il n'y avait les commentaires formulés par les apprenants dans leur "journal de bord". Certains affirment explicitement avoir compris l'élément enseigné grâce à

la technique, alors que d'autres déplorent que celle-ci ait plutôt contribué à leur compliquer la tâche. Ces deux catégories de remarques, contradictoires, il est vrai, nous laissent supposer que la technique jouerait un certain rôle positif ou négatif sur la compréhension de l'élément par les apprenants, ou, à tout le moins, ces derniers en perçoivent l'apport de cette façon. Leurs verbalisations demeurent, en effet, indicatives de leurs perceptions de la technique et il semble que la plupart d'entre eux - qui ont choisi, rappelons-le, d'apprendre une langue dans un cadre scolaire - reconnaissent la nécessité d'une aide quelconque à leur apprentissage. Ils n'ont toutefois pas précisé la forme de celle-ci.

En conséquence, même si nos résultats quantitatifs nous inciteraient à douter de l'apport réel de la technique dans ce processus d'enseignement/apprentissage, il semble, si l'on considère nos données qualitatives, qu'une forme d'apport existe véritablement. Cet apport pourrait très bien s'avérer, selon les cas, nécessaire à quelques apprenants, partiellement utile à d'autres ou entièrement inutile. Il faudrait, pour en savoir davantage, étudier de plus près certaines caractéristiques individuelles de nos apprenants comme par exemple leurs stratégies d'apprentissage, ce qui dans notre cas dépassait, comme nous l'avons signalé (première partie, 4.5.1.), les limites de cette étude. Mais en attendant de telles recherches, nous sommes portée à croire que l'apport de la technique demeure faible, comme l'indiquaient nos résultats de l'analyse des composantes de la variabilité, et que d'autres facteurs devraient être plus déterminants dans ce processus d'enseignement/apprentissage.

2.3.1.1.2. Enseignement partiellement assumé par l'enseignant

Selon cette hypothèse la fonction d'enseignement pourrait être assumée partiellement par l'enseignant et partiellement par l'apprenant, et, dans certains cas extrêmes, elle pourrait même être assumée complètement par l'apprenant. On peut penser alors que les apprenants apprendraient avec les moyens à leur disposition et que, par conséquent, quelle que soit la technique utilisée ou quelles que soient les stratégies d'apprentissage

en cause, l'apprenant serait responsable en partie de ses résultats. Il interpréterait selon sa propre loi les apports de l'enseignant, cette interprétation supposant une réinterprétation plus ou moins profonde du contenu de l'enseignement.

Il y aurait peut-être dans le cas d'une L2, plusieurs façons d'accéder à la compréhension d'un élément de la même manière que dans un domaine autre que les langues, il existe plusieurs chemins pour parvenir à la connaissance d'un fait. Si dans le cas de la compréhension d'un élément en L2, l'apprenant disposait d'une telle multiplicité de voies d'accès, alors que l'enseignement ne lui en soumet que quelques-unes, on peut aussi penser que l'apprenant accèdera à la compréhension quel que soit le moyen choisi par l'enseignant. Dans ce cas, il est possible que l'apprenant accomplisse une partie de la fonction d'enseignement, si la voie proposée par l'enseignant ne lui convient pas. Il est également possible que l'apprenant accède de toute manière à la compréhension, si ce choix d'une voie quelconque n'est finalement d'aucune nécessité pour aider sa compréhension. Cette hypothèse de réussite qu'elle que soit la technique pédagogique rejoint jusqu'à un certain point la position de Stevick (1976). Selon ce dernier, chaque méthode d'enseignement de L2 comporterait quelques bons éléments dont une utilisation maximale par un professeur qualifié donnerait lieu à de bons résultats.

Cette responsabilité de l'apprenant face à son apprentissage expliquerait le phénomène paradoxal de la réussite à un test d'étudiants qui avaient pourtant écrit dans leur "journal de bord" qu'ils ne pouvaient rien comprendre avec le mode d'enseignement auquel ils venaient d'être confrontés. Ils auraient, en fait, accompli chacun à leur façon, et compte tenu de leur individualité et de leurs stratégies respectives, la partie de la tâche que l'enseignement, avec sa technique inappropriée, n'aurait pas su accomplir. Ou encore, ils se seraient, dans un premier temps, adaptés à la proposition de l'enseignant, avant d'assumer la partie manquante de l'enseignement. Plusieurs scénarios possibles de recours à la technique par l'apprenant peuvent ici être envisagés.

Cette situation où le rôle d'enseignement est assumé par les apprenants s'apparente à certains points de vue à celle d'une classe d'application dont les élèves, après avoir reçu une leçon maladroite d'un professeur stagiaire, finissent malgré tout par comprendre le contenu de cette leçon. Ce genre de classe d'application, décrit notamment par Merkt (1979, 58), peut du reste contribuer à semer le doute chez certains professeurs qui s'interrogeraient sur la nature et la pertinence de leur rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage de L2.

C'était un exemple parfait, écrit Merkt à propos de cette classe, de ce qu'il ne fallait pas faire: leçon mal structurée, explications embrouillées, contradictoires, exemples erronés, bref, le genre de leçon qu'on aimerait interrompre pour couper court au gâchis. Le résultat en a été que les élèves non seulement ont compris parfaitement les mécanismes grammaticaux qui leur étaient si pitoyablement démontrés, mais encore ils les ont bien mieux conservés en mémoire. (...). Merkt explique cette réussite en disant que les élèves ont été contraints de mettre de l'ordre dans les explications qu'ils ont reçues, de restructurer eux-mêmes toutes les régularités grammaticales, ce qui impliquerait une contribution active de l'apprenant à cet enseignement/apprentissage. Dans le cas de l'application de nos techniques, comme dans celui de cette leçon maladroite, l'apprenant semble remplir lui-même (pour des raisons différentes toutefois) les doubles fonctions d'enseignement et d'apprentissage, alors que l'enseignant pensait avoir bel et bien rempli la première de celles-ci. Ceci pourrait constituer une explication aux faibles différences observées entre nos résultats obtenus à l'aide des techniques. Car une technique ne conviendrait qu'à certains apprenants d'une classe donnée et les autres devraient assumer seuls le rôle d'enseignement que l'enseignant comptait remplir à l'aide de la technique.

2.3.1.2. Remarques complémentaires

Ainsi nos résultats quantitatifs étaient toujours relativement égaux. D'une part, certains apprenants obtenaient de bons résultats grâce à l'ap-

port de la technique, et d'autre part certains autres apprenants réussissaient plutôt en raison de leur propre participation au processus d'enseignement/apprentissage en assumant plus activement la fonction d'enseignement. Mais il faudrait encore ici, pour en savoir davantage, étudier de plus près les caractéristiques individuelles et les stratégies d'apprentissage des apprenants. En attendant une telle vérification, nous serons portée à penser que l'apport de la technique peut être d'une grande importance pour certains apprenants (comme en témoignent les résultats qualitatifs), mais que dans le cas de la majorité d'entre eux, elle joue un rôle plutôt secondaire par rapport à d'autres facteurs (d'après les résultats quantitatifs). Nos résultats se rapprochent plus ou moins des résultats d'études citées précédemment (tableau 21), qui dans plusieurs cas ont montré de très faibles différences (ou aucune différence) entre les méthodes qu'elles ont comparées. Les apprenants de ces études semblaient accomplir des progrès, quelle que fût la méthode utilisée.

Nous estimons, par conséquent, que les résultats de notre analyse des composantes de la variabilité sont très instructifs sur l'apport de la technique au processus d'enseignement/apprentissage de L2. Nous avons attribué jusqu'ici une importance relativement grande à nos choix pédagogiques qui nous apparaissent désormais, sous l'éclairage de nos résultats, occuper une place beaucoup plus modeste que celle que nous leur avions préalablement attribuée. S'il est vrai, toutefois, que la technique pédagogique ne revêt pas auprès de l'apprenant toute l'importance que l'on croyait, nous nous gardons de conclure qu'il en va de même pour l'enseignant. Car il est probable que le choix d'une technique pédagogique demeure une préoccupation de l'enseignant qui oeuvre dans un cadre scolaire, puisque ses choix constituent dans la plupart des cas (à l'exception de courants comme celui de l'autonomisation) des manifestations tangibles de sa présence et de son intervention. D'où, peut-être, la force et l'importance du discours actuel sur les apports pédagogiques. Mais notre observation de techniques pédagogiques s'inscrivait, rappelons-le, dans le cadre de certaines limites (première partie, 2.) et la portée de nos conclusions ne peut excéder ces limites. Nous ignorons ainsi ce que nous aurions pu

conclure si nous avons pu travailler dans un cadre d'observation plus vaste en incluant, par exemple, certaines caractéristiques du discours pédagogique où l'interaction maître-élève occupe une place importante.

2.3.2. Apprenant

Si nos résultats de l'analyse des composantes de la variabilité nous ont révélé que la variabilité entre les techniques était faible, ils nous ont aussi appris que celle entre les individus était plus importante dans l'obtention des résultats des apprenants. En d'autres mots, la différence entre les quatre techniques comptait relativement peu dans l'obtention des résultats à côté des différences individuelles entre les participants à cette expérience. Cette considération rejoindrait le point de vue de ceux qui estiment que les caractéristiques individuelles de l'apprenant sont des éléments déterminants dans l'apprentissage.

En effet, outre les innombrables écrits portant sur les propositions pédagogiques, qui incitent à croire qu'une option pédagogique donnée (de technique, d'approche, de méthode) occupe une place prépondérante dans l'ensemble du processus d'enseignement/apprentissage de L2, d'autres études posent le problème différemment. Selon certaines d'entre elles, le niveau d'apprentissage de L2 dépendrait de facteurs indépendants du "comment enseigner", soit, par exemple, de caractéristiques individuelles de l'apprenant. Nous pensons ici à des études (dont nous avons donné un bref aperçu précédemment, première partie, 1.1.) qui tentent de démontrer l'apport d'une ou de plusieurs caractéristiques individuelles à l'apprentissage et qui traitent de questions comme celles de la personnalité, de l'attitude, de la motivation, de l'âge ou du style cognitif de l'apprenant. Par ailleurs, d'autres études considèrent ce processus d'enseignement/apprentissage à un plan plus général et l'apprentissage de L2 dépendrait, dans ce cas, de la conjonction de plusieurs facteurs. Il s'agit, par exemple, de propositions faites par certains "modèles" (Mackey 1970, Strevens 1976, 1977) où l'apprentissage relèverait d'une interaction complexe entre de nombreuses variables.

La multiplicité de ces écrits et le grand nombre de données auxquelles ils donnent lieu rendent impossible cependant, dans le cadre de notre étude, une explication de nos résultats qui s'appuierait sur l'ensemble de ces apports. Car nous ne ferions que multiplier des hypothèses explicatives sans pouvoir les vérifier dans l'immédiat. D'autre part, nous avons pressenti l'influence potentielle de ces caractéristiques individuelles en prenant soin de contrôler les effets de la variable que nous avons appelée "élève" (deuxième partie, 2.4.). Nous avons même eu recours à des "tests" et à différents "questionnaires" dans l'éventualité où un élément issu de ces derniers deviendrait utile à l'interprétation de nos résultats. Nous avons ainsi cherché à obtenir des "renseignements généraux", des "renseignements particuliers à l'expérience" et nous avons également voulu bien connaître la "motivation", la "mémoire", les "préjugés" des apprenants impliqués dans notre expérience. Or, il s'est avéré, nous le savons, qu'en dépit d'un contrôle rigoureux de toutes nos variables, les caractéristiques individuelles prédominent sur l'apport des techniques. C'est pourquoi nous aimerions examiner certaines d'entre elles afin de voir dans quelle mesure elles ont pu contribuer aux résultats que nous avons obtenus. Parmi celles-ci nous examinerons successivement certains facteurs personnels (2.3.2.1.) et d'autres facteurs reliés aux conditions de l'expérience (2.3.2.2.).

2.3.2.1. Facteurs personnels

Un grand nombre de facteurs liés aux individus ont peut-être contribué à l'obtention de ces résultats. Nous pensons notamment aux stratégies d'apprentissage (2.3.2.1.1.), aux styles cognitifs (2.3.2.1.2.), à la motivation et à l'attitude (2.3.2.1.3.), à la mémoire (2.3.2.1.4.) à l'âge (2.3.2.1.5.), au passé pédagogique et aux "préjugés" (2.3.2.1.6.) et à la personnalité (2.3.2.1.7.).

2.3.2.1.1. Stratégie d'apprentissage

Nous avons précédemment exprimé notre étonnement (troisième partie, 2.4.) face au caractère contradictoire de nos données, selon lesquelles certains apprenants trouvaient claire une explication effectuée à l'aide d'une technique, alors que d'autres la trouvaient obscure. On pouvait cependant réagir à cet étonnement en objectant qu'au contraire, le caractère contradictoire de celles-ci était tout à fait normal, puisque les stratégies d'apprentissage respectives des apprenants avaient amené ces derniers à se comporter différemment dans notre expérience. Or, dans quelle mesure ces stratégies individuelles des apprenants ont-elles pu exercer une influence sur nos résultats?

Pour apporter une réponse à cette question, il faudrait essayer d'établir les itinéraires que nos apprenants ont suivis dans l'appropriation du sens des éléments enseignés. Cet examen impliquerait pour chaque apprenant à chaque leçon, une analyse comparative des données de la leçon (Annexe 1) avec les données de "saisie" de l'apprenant. Ceci permettrait de voir de quelle façon le sens de l'élément présenté est appréhendé par l'apprenant, et d'établir les opérations et la stratégie mises en oeuvre par ce dernier.

Au moment de la réalisation de notre expérience nous pensions pouvoir effectuer une telle analyse et pour ce faire, nous avons soumis aux participants à notre expérience trois questionnaires (qui ne figurent pas à l'Annexe 4) dont les résultats sont exclus de cette étude. A chaque leçon, les deux premiers questionnaires étaient administrés à chaque participant. Dans le premier, il était demandé de faire un résumé de la leçon à laquelle ils venaient d'assister. Les réponses obtenues devaient permettre l'étude des écarts entre la leçon enregistrée et la "saisie" de celle-ci par l'enseignant. Dans le second questionnaire, il s'agissait d'un devoir à faire où l'apprenant devait expliquer la leçon qu'il venait d'entendre à un ami qui aurait été absent ce jour-là. Les réponses obtenues constituaient un autre moyen d'observer, d'une part, les écarts entre la leçon et la "saisie" de

celle-ci et, d'autre part, les activités métalinguistiques des sujets. Par ailleurs les apprenants avaient dû répondre à un troisième questionnaire, avant le début de l'expérience et à la fin de celle-ci, où on leur demandait de quelle façon ils expliqueraient à un ami francophone la différence entre les mots anglais *This* et *That*. Les réponses à ce dernier questionnaire devaient permettre d'observer l'évolution de l'activité métalinguistique de nos sujets. Mais les données que nous avons recueillies, transcrites et analysées sont si nombreuses qu'elles constituent à elles seules les matériaux d'une étude autonome aussi importante en longueur que celle-ci. Nous avons, par conséquent, résolu de ne pas allonger démesurément notre travail en établissant des limites qui excluaient les stratégies d'apprentissage (première partie, 2.2.). Ce découpage, limitatif il est vrai, était nécessaire pour effectuer une observation méthodique des faits dans un laps de temps raisonnable même si, au moment de l'explication de nos résultats, des données sur les stratégies d'apprentissage de nos sujets auraient été utiles.

Par ailleurs, les données actuelles de la didactique des langues relativement aux stratégies d'apprentissage sont encore incomplètes et ne contribuent à la compréhension de nos résultats que sur un plan très général. Qu'il s'agisse, en effet, de travaux sur les "stratégies d'apprentissage" comme ceux de Rubin (1975), Stern (1975) ou Fröhlich (1976), ou de modèles "d'utilisation" par l'apprenant de sa *connaissance intérieure* comme ceux de Bialystok (1978) ou de Krashen (1981), ces apports ne permettraient pas encore une explication très détaillée des causes de nos résultats. Nous ne pouvons pour le moment qu'en signaler la présence en attendant de pouvoir procéder à une démonstration plus élaborée.

2.3.2.1.2. Style cognitif

Une autre voie à explorer dans l'explication de nos résultats - qui seraient attribuables à des différences individuelles entre nos apprenants - est celle des styles cognitifs. Certains travaux relatifs à ces derniers s'inscrivent dans la lignée des études qui ont été réalisées sur les apti-

tudes à l'apprentissage de L2 dont l'un des objectifs était, rappelons-le, d'établir pourquoi certains apprenants semblaient avoir le don des langues alors que d'autres n'arrivaient pas à apprendre une langue seconde ou étrangère. Même si cette question de l'aptitude n'est pas encore entièrement résolue (Carroll 1981, 113), certaines recherches connexes ont été entreprises à propos des styles cognitifs reliés à l'apprentissage des langues.

Cette notion de style cognitif désignerait plus ou moins la façon particulière, cohérente et durable, d'un individu de traiter l'information (Ausubel et al. 1968, 203). Le style cognitif constituerait une différence individuelle au plan du mode de fonctionnement et de l'organisation cognitive. Plusieurs styles cognitifs ont été définis et leur nombre varie selon les auteurs (tels Ausubel 1968 et al.; Hill 1972); ils ont fait l'objet de recherches dont celles, notamment, de Kagan et al. (1964) et de Witkin et al. (1972). Toutefois un petit nombre de ces styles cognitifs seulement seraient appropriés pour l'enseignement des langues, et parmi ceux-ci mentionnons la dépendance et l'indépendance par rapport au champ cognitif (*field dependence*, *field independence*).

Un apprenant "indépendant du champ cognitif" serait celui qui a la capacité de se concentrer sur un élément en faisant abstraction de ce qui entoure cet élément. Il pourrait isoler une variable, se concentrer sur celle-ci, l'analyser sans tenir compte des autres variables qui l'entourent (Brown 1980, 91). Un apprenant "dépendant du champ cognitif" serait au contraire celui qui perçoit ou appréhende les faits, les problèmes ou les idées dans leur ensemble et qui a une vue globale des choses.

Cette dichotomie de dépendance et d'indépendance pourrait entraîner certaines conséquences dans l'enseignement/apprentissage des langues. En effet un "indépendant du champ cognitif" (qui a tendance à analyser les faits) pourrait peut-être bénéficier des apports d'une méthode d'enseignement des langues qui requiert de l'apprenant une forme quelconque d'analyse, puisqu'elle pourrait être complémentaire de la manière de procéder de ce dernier. Le "dépendant du champ cognitif" (le globalisant) retirerait

probablement plus d'avantages d'une méthode d'enseignement qui adopte une approche globale de la langue seconde ou étrangère. Certains résultats de recherche, notamment, nous portent à croire que ce facteur pourrait jouer un rôle important. Naiman et al. (1978, 67, 100) ont trouvé qu'il semblait exister, pour certains de leurs sujets, de niveau avancé, un rapport entre le succès dans l'apprentissage du français langue seconde et "l'indépendance du champ cognitif". Stieblisch (1983), voulant vérifier un postulat de Hartnett (1975), a obtenu dans une étude menée auprès d'adultes francophones étudiant l'allemand, des résultats lourds d'implications pour la classe de langue. Elle a en effet observé que les apprenants "globalisants" apprenaient bien avec une méthode inductive et moins bien avec une méthode déductive, alors que les apprenants manifestant un style cognitif analytique obtenaient autant de succès dans leur apprentissage avec une méthode inductive qu'avec une déductive. Ceci laisserait penser (si les mêmes résultats étaient obtenus au terme de recherches analogues) que d'autres critères que ceux auxquels on recourt actuellement devraient présider au classement des apprenants et à la formation des classes. Si, dans notre cas, nous avions pu tenir compte d'un tel critère au moment de l'établissement de notre échantillonnage et dans le regroupement de nos sujets par classes, nos résultats auraient peut-être été différents. Dans cette optique nos apprenants regroupés par style cognitif auraient sans doute réagi, à l'intérieur d'une classe donnée, de façon plus uniforme à l'emploi de chaque technique.

Mais les réserves exprimées à l'égard de la notion de style cognitif comme apport à l'apprentissage des langues (Stern, 1983, 374) nous laissaient penser qu'il était prématuré d'y recourir dans la préparation de notre expérience. Il ne procéderait pas, en effet, de bases théoriques et/ou empiriques solides et ne constituerait probablement pas à lui seul le facteur essentiel dans l'apprentissage des langues.

2.3.2.1.3. Motivation et attitude

Les différences individuelles entre les sujets, qui auraient pu être attribuables à la motivation de ces derniers ou à l'une de ses composantes, n'ont pas, comme nous le savons, contribué aux variations observées dans nos résultats. Car nous avons signalé précédemment (deuxième partie, 4.1.2.1.) un taux élevé de motivation à l'apprentissage du français dans le cas de chacun des apprenants qui ont participé à notre expérience. En conséquence, nous écartons la motivation personnelle de nos sujets comme élément explicatif de nos résultats, même s'il a pu exister des différences dans la nature de ces motivations. Nous pourrions aussi ajouter que leur motivation à participer à notre expérience n'a pas non plus constitué un élément négatif, car les commentaires de leur "journal de bord" témoignent de leur vif intérêt pour le déroulement de cette expérience.

Nous avons également envisagé d'évaluer les attitudes de nos apprenants, à la lumière des travaux de Gardner & Lambert (1972). Nous avons à cet effet préparé des tests d'attitude à l'égard du français du Québec, de France et de Suisse. Mais ayant considéré que nos "tests" manquaient de validité, nous avons jugé bon de ne pas recourir aux résultats auxquels ils ont donné lieu. Nous devons nous limiter, par conséquent, à croire que l'attitude n'a pas contribué à créer des différences individuelles importantes, sans toutefois pouvoir vérifier cette affirmation. Mais nous avons de bonnes raisons de penser que les attitudes de nos apprenants étaient favorables à l'égard du français autant que le taux de leur motivation était fort élevé.

2.3.2.1.4. Mémoire

Les apprenants étaient susceptibles de se distinguer les uns des autres par leur type de mémoire. Une mémoire visuelle, auditive des mots ou des chiffres pouvait-elle entraîner des différences dans les résultats de nos "tests" administrés à chaque leçon expérimentale? Nous avons ainsi pris soin de dégager les caractéristiques de nos sujets du point de vue de

leur mémoire à court terme (deuxième partie, 4.1.2.2.) afin de déceler ces différences éventuelles. Mais les résultats à nos "tests de mémoire" ont montré peu de différences entre les groupes, ce qui ne nous permet pas d'établir si le type de mémoire de chaque participant a pu jouer un rôle quelconque sur les résultats de notre expérience. Les données de notre analyse de corrélation (troisième partie, 2.1.1.) confirment du reste une absence de relation entre les résultats de nos sujets au "test de mémoire" et ceux qu'ils ont obtenus aux divers "tests" de nos leçons expérimentales. Il serait, par conséquent, difficile d'établir des parallèles avec d'autres études relativement à l'influence d'un type de mémoire sur les résultats d'un apprenant de L2, en raison de nos données sommaires, peu discriminantes, sur cette question.

2.3.2.1.5. Âge

Les différences entre les résultats obtenus par les apprenants ne semblent pas, comme nous l'avons vu précédemment (troisième partie, 2.1.1.), être en relation étroite avec l'âge de ces derniers. Il faut toutefois rappeler que la moyenne d'âge dans les groupes observés s'échelonnait entre 22 et 27 ans (Annexe 9, tableau 9), ce qui constituait un écart relativement faible s'il s'agit de considérer ce facteur comme élément susceptible de jouer un rôle dans l'apprentissage d'une L2. Il serait, nous semble-t-il, téméraire d'essayer de trouver des explications liées à ce facteur puisque les sujets que nous avons observés appartenaient plus ou moins au même groupe d'âge, alors que trente années de recherche, comparant l'enfant à l'adulte, n'ont pas résolu, pensons-nous avec Stern (1983, 361), la question de la relation entre l'âge et l'apprentissage de L2.

Il est toutefois intéressant de signaler, dans notre cas, que les deux groupes formés des plus jeunes apprenants (avec une moyenne de 22 ans) se sont comportés différemment l'un de l'autre dans l'ensemble des tests des six leçons. En effet, les membres du groupe 2 ont obtenu des résultats plus faibles que ceux du groupe 8, alors que l'on aurait pu s'attendre, étant donné les similitudes d'âge, à des résultats à peu près identiques.

Ceci nous porte à croire que des facteurs autres que l'âge ont pu jouer un rôle dans l'obtention de ces résultats.

Si l'on considère les performances des apprenants âgés de 40 ans et plus, on remarque que les uns ne se distinguent pas des plus jeunes, alors que les autres semblaient plus faibles que leurs cadets. Ainsi, les sujets 51 (groupe 6) et 75 (groupe 7) ont obtenus des résultats comparables à ceux des plus jeunes contrairement aux sujets 30 (groupe 4) et 50 (groupe 5) qui semblaient les plus faibles de leur classe. Ces deux derniers sujets partagent toutefois un point commun quant à leur attitude pendant les leçons, à savoir qu'ils avaient tous les deux un air inquisiteur. On aurait dit qu'ils souffraient de surdité ou qu'ils ne comprenaient pas exactement de quoi il s'agissait. Mais leur "journal de bord" ne fait état d'aucun commentaire relativement à une éventuelle surdité, ni même à une forme quelconque d'incompréhension. Un seul mentionne que le débit trop rapide de la classe lui rendait la tâche difficile. Mais nous ne possédons ici aucun indice relié à l'âge nous permettant de formuler des hypothèses explicatives sur les moins bonnes performances de ces apprenants plus âgés qui, par rapport à l'ensemble de notre échantillonnage, constituent des cas isolés.

L'âge pourrait-il ainsi déterminer le débit de l'enseignement, lequel pourrait être rapide pour les plus jeunes et proportionnellement plus lent pour les moins jeunes? Ou encore la capacité de rétention des premiers serait-elle plus grande que celle des seconds? L'enseignant devrait sans doute considérer cet aspect de possibilité de rétention relié à l'âge. Il devrait se rappeler que l'étonnante facilité avec laquelle un jeune enfant retient un mot qu'il n'a entendu qu'une seule fois n'est pas présente chez tous les adultes et qu'elle décroît peut-être avec l'âge. Mais cette dernière observation n'est effectuée ici qu'à titre de rappel d'un des éléments auxquels l'enseignant doit penser dans l'exercice de son métier. Elle ne constitue aucunement une prise de position dans le long débat sur la question de l'apprentissage de L2 relié à l'âge, fondée sur le postulat

de la supériorité (quant à l'âge) de l'enfant sur l'adulte (Penfield 1953, Lenneberg 1967).

2.3.2.1.6. Passé pédagogique et "préjugés"

Les études antérieures des apprenants, qui constituent leur passé pédagogique (Annexe 9, tableau 15.1, p. 495), ont-elles joué un rôle sur leurs résultats obtenus lors de notre expérience? Les données de la figure A (troisième partie) ont montré, comme nous le savons, qu'il n'existe pas de lien entre le nombre d'années d'études de nos sujets et les résultats que ces derniers ont obtenus à l'ensemble des "tests" de nos leçons expérimentales. Mais il faut préciser ici que les différences entre les groupes étaient dans ce cas relativement minces, et par conséquent peu discriminantes, puisque le nombre moyen d'années d'études s'étalait entre 14 et 16 ans. Par ailleurs, ne possédant aucune donnée sur les succès scolaires antérieurs de nos sujets, nous ne sommes pas en mesure de confirmer ou d'infirmer l'affirmation de Smith & Baranyi (1968, viii) selon laquelle les succès scolaires antérieurs des apprenants seraient les meilleurs prédicteurs de succès en L2.

Quant aux études antérieures de grammaire anglaise, tous les sujets se ressemblent puisque la plupart d'entre eux ont admis avoir déjà étudié cette matière à l'école. Il en va autrement des études antérieures de grammaire française qui ont été effectuées inégalement par les différents sujets, soit par 20% des membres du groupe 1, 19% de ceux du groupe 3 et 46% de ceux du groupe 6. Si de telles études ont influencé les résultats de nos sujets, on devrait s'attendre, ainsi, à ce que les apprenants du groupe 6 aient obtenu des résultats supérieurs à l'aide des techniques à *activité métalinguistique*.

D'autre part, les apprenants des groupes 5, 6 et 8 qui disent avoir connu un enseignement de type grammaire et explications dans une proportion de 91%, 85% et 78% (tableau 15.1) auraient également dû obtenir de bons résultats à l'aide des techniques L1-L2 et L2. Or les données du tableau E

(troisième partie) nous ont indiqué que les étudiants du groupe 6 se classent au premier rang à l'aide de l'une ou l'autre des techniques à *activité métalinguistique* dans 2 des 6 leçons. Ceux du groupe 5 n'occupent jamais le premier rang avec l'une de ces techniques et ceux du groupe 8 ne l'occupent qu'une fois, à la leçon 6. Il faut remarquer aussi que les apprenants du groupe 1 se classent, contrairement à nos prédictions, une fois au premier rang (leçon 1) avec L1-L2. Ainsi, il n'apparaît pas évident que les résultats des apprenants soient influencés par la nature de leurs études antérieures.

Un autre aspect relatif à l'expérience antérieure des sujets concerne ce que nous avons appelé les *préjugés* des apprenants. On se souviendra que leurs réponses à un questionnaire à propos de leurs opinions sur différentes approches de l'enseignement/apprentissage du français L2 (deuxième partie 4.1.4.) avaient montré qu'une minorité seulement considèrerait les "explications du professeur" comme étant le "meilleur moyen pour apprendre le français en classe". Cette faible proportion de répondants en faveur des explications allait du reste à l'encontre des résultats de Hayne *et al.* (1981, 148) dont 85% des répondants avaient estimé que *l'explication des points de grammaire était "importante"*. A la suite des résultats de cette dernière recherche, Besse *et al.* (1984, 17) avaient écrit que le *"besoin de grammaire"* au sens de *besoin d'explications grammaticales apparaît/est/ comme un besoin essentiellement induit par la formation scolaire antérieure des apprenants quant à l'enseignement/apprentissage d'une description ou d'une simulation grammaticale relative à leur langue maternelle ou à une première langue étrangère*. Or les réponses de nos apprenants sur leurs études antérieures de grammaires anglaise et française et sur ce qu'ils considéraient être le meilleur moyen pour apprendre le français L2, nous amènent à penser que cette *formation scolaire antérieure* ne serait pas le seul élément responsable de ce *"besoin de grammaire"*, ou du moins ne le serait pas dans tous les cas.

Le passé grammatical de nos apprenants, bien qu'important chez la plupart d'entre eux, ne semble pas avoir créé en effet ce "besoin d'explications grammaticales". La majorité a estimé, au contraire, (avant le début de l'expérience), que l'*audio-visuel* ou l'*immersion* constituaient la meilleure voie pour l'étude de L2. Ces opinions favorables en faveur de l'*immersion*, émises à un moment où il en était souvent question dans les médias canadiens, nous portent à croire qu'un besoin donné pourrait aussi être "induit" par une forme quelconque de publicité.

Il est toutefois intéressant de signaler que si l'apprenant ne manifeste pas nécessairement de prédisposition favorable à l'égard de l'explication grammaticale, avant le début de l'expérience, il se comporte différemment à l'égard de cette technique au moment où il en fait l'expérience. Car la place occupée par l'explication grammaticale semble, en effet, plus importante dans nos données qualitatives, que dans les données issues des "préjugés" des apprenants. Elle ne concerne, toutefois, que la technique L1-L2 (à propos de laquelle 60% des commentaires qui la concernaient étaient favorables (cf. troisième partie, tableau Q), alors que l'on pourrait s'attendre à ce que la technique L2 soit appréciée dans une égale proportion. Cette disparité des données relatives aux deux techniques à *réflexion métalinguistique* nous incitent à croire qu'il n'existe pas nécessairement de liens entre les "préjugés" de l'apprenant à l'égard d'une technique pédagogique et l'opinion qu'il en a au moment où il en fait l'expérience. Il serait par conséquent difficile d'essayer d'expliquer les résultats de notre recherche en invoquant les questions de passé pédagogique et de "préjugé" des apprenants.

2.3.2.1.7. Personnalité

Outre les données sur la motivation des apprenants (deuxième partie, 4.1.2.1.) et sur l'évaluation subjective des "titulaires" de classe (deuxième partie, 4.1.2.4., tableau 14), nous ne possédons pas de renseignements relatifs à la personnalité des participants à notre expérience. Aucune des composantes de la personnalité comme, par exemple, l'ethnocen-

trisme (Gardner & Lambert, 1972), le "besoin d'excellence" (*need achievement*) (Gardner & Lambert 1972), l'introversion et l'extraversion (Eysenck 1970) ou "l'empathie" (l'empressement et la capacité de s'identifier aux autres) (Guiora 1972, Schumann 1975) n'ayant été observées, il nous est difficile d'établir si l'une d'entre elles a pu exercer une influence quelconque sur nos résultats.

Dans le cas de la motivation pour laquelle nos données se sont avérées, comme nous l'avons vu, relativement homogènes, nous pensons que cette dernière a joué un rôle à peu près identique pour chaque apprenant. Elle ne peut ainsi servir à expliquer nos résultats.

L'évaluation subjective des "titulaires" à propos de leurs apprenants, bien que révélatrice de certains traits de la personnalité des sujets, ne comporte pas les précisions nécessaires pour une étude sérieuse de la personnalité. Ce procédé constituait plutôt un moyen de vérifier si les résultats d'une évaluation "subjective" allait dans le même sens que ceux obtenus par les apprenants à nos différents "tests" (troisième partie, 2.1.1.). La similitude de résultats entre ces deux procédés de nature fort différente constitue un indice de la validité de nos "tests" (Sellitz *et al.* 1977, 168). Elle rejoint du reste les vues de Stern (1983, 140). Selon ce dernier, les professeurs de langue sont bien placés pour apprécier de façon intuitive les caractéristiques de "*bon et de pauvre apprenant*" et pour comprendre pourquoi les uns font du progrès tandis que les autres éprouvent des difficultés.

2.3.2.2. Facteurs reliés à certaines conditions de l'expérience

D'autres facteurs relatifs à certaines conditions de l'expérience ont peut-être joué un certain rôle sur nos résultats. Nous pensons particulièrement au statut d'étudiant boursier et non boursier (2.3.2.2.1.) à l'occupation des sujets (2.3.2.2.2.) ou à la nature de leur logement pendant la durée de l'expérience (2.3.2.2.3.).

2.3.2.2.1. Boursier/non-boursier

Nous avons tenu compte de cet élément des renseignements généraux en raison d'un manque éventuel de motivation susceptible d'affecter certains sujets boursiers (deuxième partie, 4.1.1.5.). Mais les données de la figure 5 ont montré que les boursiers ont été répartis à peu près également dans chaque groupe, tandis que l'examen des résultats de chaque boursier montre qu'il n'existait pas de sujets non motivés parmi eux. On ne peut ainsi recourir à ce facteur pour expliquer les résultats de notre étude.

2.3.2.2.2. Occupation

Nous nous sommes également demandée si l'occupation des sujets, en l'occurrence le fait d'être étudiant ou travailleur, pouvait exercer une influence quelconque sur nos résultats (deuxième partie, 4.1.1.4.). A cette fin, nous avons particulièrement observé les groupes 1 et 4 qui, d'après la figure 4, comptaient la plus grande proportion de travailleurs. Ces groupes étaient susceptibles d'obtenir les moins bons résultats, si l'on estimait l'étudiant plus habitué que le travailleur à accomplir une tâche de même nature que celle exigée par nos "tests". Or, les données du tableau E (troisième partie) montrent que le groupe 4 occupe trois fois le premier rang; ceci nous laisse penser que les travailleurs ont réussi à accomplir la tâche exigée. D'autre part, on ne peut attribuer les moins bons résultats du groupe 1 à ses membres non étudiants, car l'examen des résultats individuels de chaque sujet révèle que les étudiants ont obtenu de bons et de mauvais résultats aux "tests" autant que leurs confrères travailleurs. Le succès ou l'échec à nos "tests" ne seraient pas, par conséquent, reliés à l'occupation des sujets.

2.3.2.2.3. Logement

La nature du logement (dans une famille francophone ou à la cité universitaire) a-t-elle pu exercer une influence sur les résultats des

sujets? On constate, d'après la figure 7 (p. 66), que les groupes, plus ou moins semblables sur ce plan, comptaient la majorité de leurs membres parmi les résidents de la cité universitaire. Mais si la nature du logement devait influencer les résultats des apprenants, on devrait s'attendre à une performance supérieure du groupe 4, puisqu'il comporte la plus grande proportion de sujets vivant dans une famille francophone (sujets 30, 35, 36, 37 et 38, cf. tableau 9, p. 474).

Les données du tableau E (troisième partie, p. 164) indiquent que ce groupe se classe au premier rang dans trois des six leçons. Toutefois, l'examen des résultats individuels de ses membres révèle que les sujets ayant obtenu le plus souvent de bons résultats se retrouvent autant parmi les résidents de la cité universitaire. C'est pourquoi nous estimons que la nature du logement des apprenants exerce une influence minime sur nos résultats à côté de celle d'autres facteurs.

2.4. En résumé

On peut voir que les observations relatives à la réalisation de cette expérience comportent un grand nombre d'éléments et que les contraintes expérimentales occupent une place importante dans la présentation de nos résultats. Les fluctuations observées dans ces derniers ont été soigneusement étudiées, après quoi l'apport de l'apprenant dans le processus d'enseignement/apprentissage de L2 a été pris en considération parallèlement à celui de la technique pédagogique. Cette dernière ne constituerait pas ainsi le facteur déterminant pour le succès de l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde ou étrangère.

11. Observations relatives à l'intégration des pédagogies

Dans les circonstances qui ont été décrites précédemment, nous avons constaté que les résultats obtenus appuyaient partiellement notre hypothèse. Cette vérification a permis d'établir qu'une réflexion sur la langue maternelle préalable à une réflexion sur la langue seconde favorisait, dans

un laps de temps égal, la compréhension des éléments enseignés plus que ne le faisaient d'autres manières de procéder comme la réflexion limitée à la langue seconde, la contextualisation ou la traduction.

Toutefois, à la suite des nombreuses observations qui viennent d'être énoncées, l'idée initiale de l'intégration des pédagogies des langues maternelle et seconde, qui avait donné lieu à notre hypothèse de recherche, a pu paraître, à certains moments, éloignée de nos préoccupations. Nos considérations sur les contraintes imposées par la nature de notre étude expérimentale ont, en effet, fait oublier momentanément les conditions qui avaient prévalu à la formulation de cette hypothèse. Les explications de nos résultats, présentées avec une insistance particulière sur le rôle de facteurs reliés à l'apprenant, ont pu également susciter des doutes sur l'apport de choix d'ordre pédagogique au processus d'enseignement/apprentissage de L2. Mais malgré l'importance du rôle que l'apprenant semble jouer dans ce processus d'enseignement/apprentissage, il serait prématuré, avant plusieurs répétitions de cette expérience, de négliger ces choix d'ordre pédagogique ou de mettre en doute leur pertinence. Aussi, prendrons-nous en compte, à la fin de cette étude, la question relative à ces choix en examinant plus particulièrement à la lumière des résultats que nous avons obtenus, notre idée initiale issue du courant de l'intégration des pédagogies. Nous tenterons d'établir ainsi l'apport de nos résultats à notre propre interprétation de la thèse de l'intégration des pédagogies (1.). Nous examinerons aussi si ces résultats entraînent quelques implications pour la thèse de Roulet elle-même et pour le courant *activité métalinguistique* (2.).

1. Apport de nos résultats d'expérience à notre interprétation de la thèse de Roulet (1980)

A la suite de la réalisation de notre expérience et des considérations à propos de celle-ci, comment peut-on définir l'apport de nos résultats à notre propre interprétation de la thèse de Roulet (1980)? Il va sans dire que l'essentiel des résultats présentés (troisième partie) et

commentés (quatrième partie) précédemment sont instructifs sur ce sujet et constituent déjà une partie de la réponse. Mais il est intéressant d'examiner également certains aspects des résultats complémentaires (troisième partie, I 2.1.5.) et des résultats qualitatifs (troisième partie II) qui font ressortir des éléments révélateurs sur cette question. Nous prendrons ainsi en considération quelques-uns de ces résultats qui concernent notre propre interprétation de l'intégration des pédagogies (1.2.). Mais nous en aurons au préalable signalé les traits essentiels qui la distinguaient de la thèse de départ pour laquelle nous aurons rappelé aussi quelques éléments particuliers (1.1.). Nous terminerons cette partie par des considérations sur notre hypothèse de recherche et sur la répétition éventuelle de notre expérience (1.3.).

1.1. Aspects de la thèse de Roulet (1980) et de notre interprétation de celle-ci

Le rapport entre L1 et L2, qui a constitué une préoccupation relativement ancienne (Kelly 1969, Huot 1983, 87), avait déjà fait l'objet depuis quelques années de plusieurs écrits. Décloisonnement (Germain, 1982a, 1982b), intégration, coordination, rapprochement des pédagogies (Roulet 1980), relation entre les pédagogies (Dabène 1979), éducation homogène en langue et en communication (Szepe 1978), lien, analogie (Macnamara 1976; Neufeld *et al.* 1975) -sans oublier le vaste domaine de l'analyse des erreurs et de l'interlangue qui à certains égards s'y rattachent- tous ces thèmes partageaient un élément commun. Ils considéraient chacun à leur façon la question des *savoirs verbaux maternels* dans l'enseignement/apprentissage de L2.

Par ailleurs, un effort de sensibilisation à la problématique des relations entre L1 et L2 (Adamczewski 1973, Roulet 1972a) avait débouché provisoirement sur un échec avant d'être repris, quelques années plus tard, par Roulet (1979, 1980) et Dabène & Bourguignon (1979), pour donner lieu ensuite, dans des régions différentes, à des signes évidents de prise de conscience du problème. Plusieurs s'étaient inquiétés, en effet, de l'ab-

sence totale de coordination entre les pédagogies de L1 et de L2 (Germain 1982a, Bailly 1983, Menting 1983, Van Ruyssevelt 1983, Brumfit 1983, Dabène 1983), si bien que Roulet (1983, 100) constatait que *la phase de sensibilisation et de prise de conscience paraissait bien engagée des deux côtés de l'Atlantique. Il ajoutait qu'il restait le problème plus délicat, dans l'état actuel de nos connaissances, (...) de proposer des remèdes à la situation de cloisonnement qui dominait la plupart des institutions.*

L'enseignement des langues seconde ou étrangère aux adultes connaissait également, à l'instar de l'enseignement des langues aux enfants et aux adolescents des écoles primaires et secondaires, une certaine forme de *cloisonnement*. On y avait pris l'habitude en effet (notamment depuis l'avènement du structuro-behaviorisme) d'écarter plus ou moins la langue maternelle de la classe de langue seconde, en refusant à l'adulte toute forme de recours à sa langue maternelle.

C'est dans ce contexte que nous étions intervenue. Nous avions voulu, par la mise sur pied de notre expérience, apporter une contribution à ce problème délicat, ou du moins, essayer de remédier à cette situation de *cloisonnement* qui prévalait aussi dans l'enseignement des langues aux adultes. Nous proposerions des moyens applicables aux circonstances particulières que nous avons décrites et ces derniers pourraient peut-être se généraliser à un plan plus vaste et constituer une amorce de solution.

Nous avons formulé la question essentiellement en termes de choix pédagogiques parce que ceux-ci constituaient la part du processus d'enseignement/apprentissage sur laquelle l'enseignant pouvait intervenir directement et consciemment. Les apports de l'apprenant à ce processus avaient été momentanément écartés de nos préoccupations, même si ceux-ci avaient fait l'objet d'une partie d'un important colloque (Winitz 1981), où les participants avaient abordé des thèmes qui témoignaient de l'apport appréciable de l'apprenant. Il s'agissait pour nous de corriger la situation en proposant des solutions ou des *remèdes* qui relevaient davantage de

responsables de programmes, d'auteurs de cours ou de professeurs de langue. Nous avons ainsi choisi d'examiner des solutions de pédagogues en essayant de proposer à l'apprenant d'accéder à la compréhension des éléments enseignés par des moyens qui aboliraient la cloison entre L1 et L2. Car il nous paraissait normal, si c'était l'enseignement qui depuis plusieurs années avait dressé cette cloison, que cet effort de *décloisonnement* soit entrepris par l'enseignant.

Toutefois la situation de l'enseignement des langues aux adultes se distinguait à plusieurs points de vue de celle de l'enseignement primaire et secondaire, même si ces deux situations partageaient plusieurs éléments communs, dont cette absence de rapport entre les langues maternelle et seconde. Dans le premier cas, le cursus régulier de l'élève comportait normalement l'étude des langues maternelle et seconde; l'intégration des pédagogies correspondait alors plus ou moins à une meilleure planification de l'enseignement de ces deux domaines qui ne devraient pas être traités séparément. Dans le second cas, l'adulte se destinait essentiellement à l'étude de la langue seconde et, dans ce cadre, il n'était pas habituel d'amener ce dernier à réfléchir également sur sa langue maternelle. Le *décloisonnement* des pédagogies correspondait plutôt ici à une forme d'ajout d'une seconde démarche réflexive à une première démarche déjà inscrite dans le cadre de la pédagogie de la langue seconde. La thèse de Roulet avait ainsi été réinterprétée selon un sens plus restrictif, adapté à notre situation (introduction 3; première partie 4.), pour constituer dans le cadre de notre étude une technique pédagogique dénommée L1-L2. Notre interprétation de cette thèse, tout en conservant l'aspect *activité métalinguistique* à propos des langues maternelle et seconde, donnerait lieu à des interventions ponctuelles plutôt qu'à la mise en oeuvre d'un long processus relevant du projet éducatif à long terme.

1.2. Résultats complémentaires relatifs à notre propre interprétation de la thèse de l'intégration des pédagogies

L'examen des résultats complémentaires et de leurs apports à notre interprétation de la thèse de l'intégration des pédagogies, concernera notamment le niveau de connaissance du français des sujets et les procédés inductif et déductif (1.2.2.), l'ordre grammatical et lexical des éléments enseignés (1.2.2.), la part de l'exemple dans les explications (1.2.3.), les opinions des apprenants à l'égard de la technique pédagogique L1-L2 en regard de leurs résultats (1.2.4.), les techniques à réflexion métalinguistique (1.2.5.) et le recours à L1 dans l'enseignement/apprentissage de L2 (1.2.6.).

1.2.1. Niveau de connaissance du français des sujets et procédés inductif et déductif

Les résultats complémentaires (troisième partie, 1 2.1.5. et 11 2.4.) ont montré des différences entre les débutants et les faux débutants quant à la réussite à l'aide d'une technique et à l'appréciation de celle-ci. Les apprenants dont le niveau de connaissance du français était le plus faible avant le début de l'expérience semblent en effet avoir compris le sens des éléments enseignés plus souvent avec la technique L1-L2 qu'avec les autres techniques. Les commentaires de leur "journal de bord" révèlent également leur préférence pour la technique L1-L2.

Or, une telle supériorité de la technique L1-L2 sur les autres techniques, qui peut être attribuable, il est vrai, à l'un des facteurs personnels dénombrés précédemment (quatrième partie 2.3.2.), se retrouve néanmoins chez les débutants plus que chez les faux débutants. Y aurait-il eu dans cette première catégorie d'apprenants un plus grand nombre d'individus dont les styles cognitifs s'harmonisaient davantage avec la technique L1-L2? Ou cette dernière serait-elle plus appropriée pour un niveau donné de connaissance du français?

Sans nier l'importance des différences individuelles entre les sujets, il nous apparaît que la technique L1-L2 était plus appropriée que ses collatérales aux besoins des débutants. Peut-être permettait-elle, par ce retour à la L1, de rassurer ces derniers en les mettant en présence de faits maternels dont ils maîtrisaient déjà tous les mécanismes. Cette technique pédagogique constituerait aussi un moyen de surmonter les difficultés rencontrées en début d'apprentissage d'une L2, où l'apprenant ne connaît pas encore suffisamment d'éléments de la langue cible pour être en mesure d'assimiler de nouveaux éléments présentés à l'aide de mots ou expressions équivalents. Une telle explication nous apparaît plausible d'autant plus que le faux débutant semble moins éprouver le besoin d'être mis en confiance face à la langue cible. Il en posséderait déjà une connaissance minimale suffisante pour pouvoir accéder directement au sens de mots nouveaux sans devoir passer par des explications détaillées.

A la lumière de nos résultats il semblerait que la technique L1-L2 conviendrait mieux aux débutants, tandis que les faux débutants s'accommoderaient autant de la technique L1-L2 que de la technique contextualisation. Du point de vue de la démarche proposée (première partie, tableau 1) le débutant réussirait à s'approprier le sens d'un élément s'il recourt à un procédé déductif et le faux débutant pourrait recourir aux procédés déductif et inductif. Ces résultats relatifs aux types de procédés en cause iraient dans le même sens que ceux de Chastain et Woerdehoff (1968, 279). Ces derniers concluaient, sans avoir toutefois établi cette distinction de niveau d'apprentissage de la langue cible, qu'une présentation d'éléments effectuée de manière déductive était supérieure à une présentation effectuée de manière inductive. Car leurs classes constituées de débutants avaient mieux réussi avec la présentation dite déductive. Nos résultats iraient également (quant aux procédés inductif et déductif) dans le même sens que ceux de Von Elek *et al.* (1975) dont les débutants adultes ont mieux réussi aux leçons à caractère déductif (appelées dans le cadre de cette expérience leçons selon la "méthode explicite").

Mise à part les réserves qui ont été faites sur la généralisation à partir de nos résultats, notre expérience nous a par conséquent permis de nous rendre compte que notre conception de la technique L1-L2 pouvait s'avérer utile aux débutants. Ces derniers accéderaient à la compréhension d'un élément de la langue cible plus facilement avec cette technique L1-L2, qui serait alors, dans un laps de temps égal, plus rentable que les techniques L2, contextualisation et traduction. L'apport de nos résultats à notre propre conception de la thèse de l'intégration des pédagogies paraît à ce point de vue évidente. Il conviendrait de répéter cette expérience afin de voir si cette technique aide toujours autant le débutant. Mais en attendant une telle répétition, nos résultats montrent que notre propre conception de L1-L2 constitue un choix d'ordre pédagogique qui semble bénéfique en début d'apprentissage et est fortement apprécié de l'apprenant.

1.2.2. Ordre grammatical et lexical des éléments enseignés

Les résultats complémentaires (troisième partie, I 2.1.5.2., II 2.5.) nous ont également appris que la technique L1-L2 semblait plus appropriée pour l'enseignement d'éléments grammaticaux (selon notre sens, voir deuxième partie, 5.1.3.) aux débutants, mais qu'elle ne constituait pas la technique la plus efficace pour cet enseignement aux faux débutants. De plus, il ne semblait pas exister de technique idéale pour l'enseignement du vocabulaire. Les données qualitatives nous ont d'autre part appris que la technique L1-L2 recueillait le taux le plus élevé d'opinions favorables, tandis que les techniques L1-L2 et contextualisation semblaient les plus appréciées pour l'enseignement des éléments lexicaux. Nous demeurons consciente toutefois que le caractère référentiel de ces derniers éléments a pu exercer une forme d'influence sur nos résultats, d'où le fait que certaines différences entre les techniques ont pu ne pas ressortir.

Il faut rappeler du reste que les critères qui avaient prévalu au choix des éléments de nos leçons (deuxième partie, 5.1.) étaient essentiellement d'ordre pédagogique et qu'ils correspondaient, comme nous l'avons vu, à des préoccupations du professeur de langue. Nous avons écarté le

point de vue du psychologue et du psycholinguiste qui considèrent que certains facteurs particuliers produiraient des effets facilitatifs sur l'apprentissage et la rétention. La sélection de nos mots de vocabulaire n'a pas, par conséquent, pris en considération des critères comme ceux qui ont prévalu dans certaines approches d'aide à la mémorisation de nouveaux termes, comme celles mises au point notamment par Atkinson (1975), Atkinson et al. (1975), Raught et al. (1975) ou par Paivio (1978) et Paivio et al. (1979).

Les résultats de notre expérience nous auront ainsi permis de voir que notre conception de la technique L1-L2 est plus rentable que notre conception des autres techniques pour l'enseignement/apprentissage d'éléments grammaticaux aux débutants. De tels résultats nous incitent à poursuivre dans cette voie pour la présentation et l'explication d'éléments grammaticaux à l'apprenant. Il y aurait lieu, en effet, d'entreprendre d'autres expériences analogues à celles-ci pour vérifier si des modifications apportées à notre conception de L1-L2 conduiraient toujours l'apprenant à l'obtention de bons résultats. De telles répétitions d'expérience permettraient ainsi d'établir si le succès du débutant, confronté à de nouveaux éléments grammaticaux, dépend toujours du recours à cette technique pédagogique ou s'il ne repose pas plutôt sur une série de facteurs non pédagogiques déjà signalés précédemment. Mais en attendant une telle vérification, nos résultats en faveur de la technique L1-L2 pour la présentation-explication d'éléments grammaticaux sembleraient aller dans le sens de l'hypothèse de Dabène (1983) selon laquelle une *corrélation insuffisante* entre *l'apprentissage grammatical en langue étrangère* et celui en *langue maternelle* serait à l'origine de *certaines difficultés*.

1.2.3. Part de l'exemple dans les explications

Les résultats aux "post-tests 2" (troisième partie, 2.1.2. et 2.1.5.3.) et les données qualitatives (troisième partie, 2.6.) ont montré que l'exemple était nécessaire aux uns, gênant ou inutile pour les autres,

quelle que soit la technique pédagogique utilisée au moment de la présentation du sens d'un élément. Il n'existerait pas nécessairement de lien entre notre conception de la technique L1-L2 et le recours à l'exemple. La nécessité ou l'inutilité de ce dernier dépendrait au contraire, de caractéristiques individuelles de l'apprenant.

A la lumière de ces résultats, la prise en considération des différences individuelles de l'apprenant s'impose, s'il faut juger de l'apport de l'intervention pédagogique relative à l'exemple. Il demeure difficile d'établir, sans de tels renseignements particuliers à l'apprenant, ce qui, de l'exemple, de la technique pédagogique accompagnée de l'exemple, ou de la technique seule, peut le mieux contribuer au processus d'enseignement/apprentissage de L2. Il serait par ailleurs souhaitable, de tenir compte également des caractéristiques individuelles de l'enseignant. Ce dernier pourrait en effet, en raison de son propre mode de fonctionnement, avoir besoin de recourir à l'exemple pour faire comprendre avec succès le sens d'un élément grammatical ou lexical.

L'apport de nos résultats à notre propre conception de L1-L2, bien qu'instructif sur la nécessité de tenir compte des caractéristiques individuelles de l'apprenant, ne nous renseigne guère, cependant, sur la manière de recourir à l'exemple, ni sur la fréquence, l'ordre ou la nature de celui-ci. Il faudrait, pour en connaître davantage sur ces aspects, refaire de nouvelles expériences auprès de groupes homogènes du point de vue des caractéristiques individuelles et, notamment, des styles cognitifs. Il serait alors peut-être possible d'arriver à connaître comment réagissent à la technique L1-L2 des apprenants qui ont tantôt besoin de recourir à l'exemple, tantôt besoin de l'explication sans exemple. Une telle expérience permettrait peut-être aussi d'obtenir plus de précisions quant au nombre idéal d'exemples nécessaire pour faciliter la compréhension ou quant à la nature ou à l'ordre de présentation de ces derniers.

1.2.4. Opinions des apprenants à l'égard de la technique pédagogique L1-L2 en regard de leurs résultats

Les résultats ont également montré (troisième partie, 2.1., 2.2., 2.3.) que certains apprenants pouvaient exprimer, tout en échouant, une opinion favorable à l'égard de la technique utilisée, tandis que certains autres réussissaient en dépit de leurs commentaires défavorables. Il ne semble pas, ainsi, exister de liens étroits entre le rôle d'une technique pédagogique et l'opinion que l'apprenant peut avoir de celle-ci. Tout se passe comme si l'apprenant, qui n'apprécie pas une technique, essayait de corriger les imperfections de celle-ci en assumant lui-même une part de l'enseignement, alors qu'il n'éprouverait pas toujours le besoin d'une telle correction en présence d'une technique qu'il apprécie.

Dans le cas de notre conception de L1-L2, nous avons constaté que celle-ci était appréciée des apprenants. Elle occupait en effet le premier rang parmi ses collatérales au plan des opinions à propos des techniques. Si l'on considérait toutefois, le plan des résultats, nous observons que les apprenants réussissaient aux "tests" grâce aux techniques contextualisation et L1-L2. Cette dernière paraissait la plus appréciée des apprenants, mais elle a comporté également la plus forte proportion d'échecs parmi les commentaires favorables (tableau R). Ainsi, il apparaît encore évident que le succès ou l'échec aux "tests" dépendraient de nombreux facteurs et que cette technique pédagogique ne constituerait pas le seul élément déterminant pour le succès de l'enseignement/apprentissage de L2. Toutefois l'avance de L1-L2 quant à une appréciation favorable par les apprenants constitue certainement une voie à explorer. Car l'enseignant, qui ne peut agir sur la réalité des différences individuelles entre apprenants, est par contre en mesure de modifier ses propres interventions. A la lumière des résultats qui précèdent, il serait intéressant de refaire des expériences au cours desquelles pourraient être mises à l'épreuve plusieurs autres versions de L1-L2. Il serait alors peut-être possible d'établir si d'autres interprétations de L1-L2 auraient également donné lieu à un tel écart entre succès et appréciation, et entre un certain savoir et un certain savoir-faire.

1.2.5. Techniques à réflexion métalinguistique

Les techniques L1-L2 et L2 partageaient plusieurs points en commun (première partie, tableau 1). Elles recouraient respectivement à une démarche à caractère déductif et proposaient à l'apprenant une forme de réflexion métalinguistique qui, dans un cas, portait sur la langue maternelle et la langue cible et, dans l'autre cas, ne concernait que la langue cible. Ces ressemblances au plan de la démarche et de la réflexion métalinguistique auraient pu ainsi entraîner une homogénéité dans les résultats obtenus à l'aide de ces deux techniques par les participants à notre expérience. Or, nos données ont montré, au contraire, une nette opposition entre les résultats obtenus à l'aide de ces techniques. Dans trois des six leçons, la technique inspirée de l'intégration des pédagogies a été significativement supérieure à la technique L2 (troisième partie, tableaux H et J). Les apprenants obtiendraient de bons résultats plus souvent à l'aide de la technique L1-L2 qu'à l'aide de la technique dont l'activité métalinguistique ne portait que sur L2.

Les différences entre ces deux techniques ont également été importantes au plan des données qualitatives (troisième partie, tableau R) puisque la technique L1-L2 a été l'objet de commentaires favorables dans une proportion beaucoup plus élevée que la technique L2. Le contenu des commentaires des apprenants nous montre, en effet, que parmi les deux techniques qui proposent une *activité métalinguistique*, la technique issue de l'intégration des pédagogies comporte un net avantage sur la technique qui ne propose pas de réflexion sur la langue maternelle.

Ainsi, l'apport de nos résultats d'expérience à notre propre interprétation de la thèse de Roulet semble comporter un élément intéressant du point de vue de l'*activité métalinguistique*. La part de réflexion proposée par la technique L1-L2 à propos de la langue maternelle semble créer une différence importante entre les deux techniques L1-L2 et L2. La technique qui s'inspirait de la thèse de l'intégration des pédagogies constitue visiblement l'option la plus prometteuse s'il s'agit de recourir (au

moment des choix d'ordre pédagogique et après avoir tenu compte des différences individuelles des apprenants) à une technique à caractère déductif et à réflexion métalinguistique.

1.2.6. Recours à L1 dans l'enseignement/apprentissage de L2

Si nos résultats en faveur de la technique L1-L2 montrent l'utilité d'une *activité métalinguistique* qui porterait à la fois sur les langues maternelle et seconde, les commentaires des apprenants (troisième partie, 2.7.), relatifs à ce recours à la langue maternelle comportent d'autres renseignements intéressants. En effet, l'examen de ces commentaires nous apprend par ailleurs que ces adultes perçoivent le recours à L1 de plusieurs façons et semblent souhaiter, selon leurs caractéristiques personnelles propres, différentes formes de recours à l'anglais. Certains d'entre eux faisaient remarquer, par exemple, que le déroulement de l'ensemble des leçons, qui avait eu lieu dans leur L1, constituait une excellente initiative. Cette forme d'utilisation de la langue maternelle leur avait permis, estimaient-ils, de mieux comprendre l'ensemble des leçons. Une deuxième catégorie d'apprenants a signalé que la technique traduction comportait l'avantage d'être directe, brève et efficace et qu'il était possible, grâce à celle-ci, d'arriver à comprendre en peu de temps le sens des éléments de la leçon. Quelques-uns d'entre eux ont même regretté d'avoir assisté à des leçons au cours desquelles cette technique n'était pas utilisée. Une troisième catégorie d'apprenants a enfin affirmé que la technique L1-L2, qui proposait une réflexion sur les langues maternelle et seconde, les avait véritablement aidés à comprendre le sens des éléments nouveaux dans chaque leçon.

Ainsi, il ressort de ces commentaires que plusieurs formes de recours à L1 apparaissent utiles à l'ensemble des apprenants et que chacun a une préférence en cette matière différente de celle d'un autre apprenant. De ces diverses formes de recours à L1 qui peuvent être envisagées, deux d'entre elles seulement ont été évaluées dans le cadre de cette étude. Mais il conviendrait de prendre en considération ces divers commentaires,

même si nos résultats ont montré que le recours à la langue maternelle de l'apprenant, tel qu'il a été pratiqué avec la technique L1-L2, semblait plus efficace que celui pratiqué avec la traduction, ou même si un écart entre succès à l'aide d'une technique et appréciation de celle-ci a été préalablement signalé (quatrième partie, 1.2.4.). Car le contenu de tels commentaires pourrait, dans un deuxième temps, être mis à profit pour définir certaines modifications susceptibles d'être apportées à notre conception de la technique L1-L2 lesquelles pourraient être mises à l'épreuve lors d'expériences ultérieures.

1.3. Observations sur notre hypothèse de recherche et sur la répétition éventuelle de notre expérience

A la lumière des résultats que nous avons obtenus et à la suite des considérations qui en ont découlé, il convient maintenant d'examiner notre hypothèse initiale pour évaluer les modifications qu'il faudrait apporter à sa formulation (1.3.1.). Il y a lieu d'examiner également les modalités d'application de cette hypothèse afin de voir comment celle-ci devrait être vérifiée dans l'éventualité d'une répétition de notre expérience (1.3.2.).

1.3.1. Hypothèse de recherche

Nous avons postulé que la technique L1-L2, comparée à d'autres techniques utilisées dans un laps de temps égal, serait plus rentable puisqu'elle conduirait les apprenants à l'obtention de meilleurs résultats. Or, après notre vérification expérimentale, on peut penser apporter une modification à la formulation de notre hypothèse de façon à prendre en compte principalement la composition du public visé. Car la technique L1-L2 conviendrait particulièrement bien, comme nous le savons, à certains types d'apprenants. L'hypothèse de recherche pourrait être ainsi reformulée en étant restreinte à un public donné. Elle pourrait, par exemple, être énoncée de la façon suivante: "la technique L1-L2 utilisée pour l'explication d'un élément grammatical ou lexical conduira certains types d'apprenants à l'obtention d'un rendement plus élevé que dans le cas où l'explication à

lieu, dans un laps de temps égal, à l'aide d'autres techniques comme L2, contextualisation et traduction".

Cette modification constitue le principal changement que nous apporterions à notre hypothèse, si notre expérience devait se dérouler dans les mêmes conditions. Mais il va sans dire que la nature expérimentale de notre démarche nous empêche d'envisager ici (pour les mêmes raisons qui nous ont amenée à établir une "cloison étanche" entre nos techniques) un grand nombre d'autres possibilités de modifications.

Toutefois, on peut imaginer comment notre hypothèse de recherche aurait pu évoluer, si nos conditions expérimentales avaient été différentes. Nous avons établi ces "cloisons étanches" entre chaque technique (première partie, 2.), alors que nous savions pertinemment que le professeur expérimenté ne dressait pas une telle cloison entre les moyens à sa disposition. Il recourait, au contraire, en présence d'un groupe donné, à plusieurs de ces moyens, selon ce que lui dictait son intuition du moment. Mais les exigences de notre situation expérimentale nous avaient incitée à procéder à un tel *cloisonnement* (paradoxal peut-être pour une étude inscrite dans l'optique de *l'intégration des pédagogies*). Or, à la suite de notre expérimentation, on peut penser (toujours en continuant d'imaginer des conditions différentes des nôtres) qu'il semblerait souhaitable, pour rencontrer les exigences liées aux différences individuelles entre les apprenants d'un même groupe, qu'un *décloisonnement* entre les techniques soit pratiqué. Celui-ci consisterait à diversifier les propositions pédagogiques de façon à tenir compte des différences individuelles importantes entre chaque étudiant d'une classe. Il s'agirait dans ce cas d'une tout autre forme de *décloisonnement* qui s'écarterait de l'idée initiale, selon laquelle une meilleure planification des pédagogies de L1 et de L2 était souhaitable pour rendre plus cohérents et homogènes les modes de références proposés à l'élève.

Mais il faut cependant insister sur le fait qu'un tel *décloisonnement* entre les techniques aurait rendu impossible la réalisation de

notre expérience dans sa forme actuelle, puisque nous aurions été amenée à comparer entre eux des éléments semblables. Le degré d'efficacité de ce *décloisonnement* semble par conséquent difficilement vérifiable, car nous risquerions de rencontrer des obstacles analogues à ceux d'autres études dont nous avons parlé précédemment (quatrième partie, 1.3.1.). Une expérience ultérieure ne pourrait pas ainsi comporter des hypothèses qui examineraient la rentabilité de deux ou plusieurs techniques "intégrées" comparées à deux ou plusieurs autres techniques également "intégrées". Un grand nombre de variantes ou de combinaisons possibles relativement à ces formes d'intégration peuvent ici être imaginées, sans compter la possibilité de les évaluer en fonction d'une ou de plusieurs particularités des apprenants. Mais notre imagination en cette matière dépasse largement notre capacité de procéder, dans l'état actuel de nos moyens, à une vérification expérimentale "convenable" de ces nombreuses hypothèses.

1.3.2. Répétition éventuelle de notre expérience

Lors de la reprise éventuelle de notre expérience, de nombreux facteurs pourraient varier et particulièrement tous ceux pour lesquels nous avons tenu à contrôler les effets potentiels sur nos résultats (voir deuxième partie). On pourrait, notamment, apporter des modifications relatives aux variables milieu, professeur, groupe, élève et leçon, à l'échantillonnage, aux individus impliqués dans l'expérience, au contenu des leçons, à l'organisation de l'expérience ou à l'appareillage. Mais tous ces facteurs ayant déjà fait l'objet de nombreuses observations, il est possible d'entrevoir sans autres précisions les nombreuses modifications qui pourraient être apportées, si notre expérience devait être répétée. C'est pourquoi nous limitons ici nos observations à quelques modifications qui nous apparaîtraient les plus importantes dans l'éventualité d'une reprise de notre expérience. Celles-ci concernent le nombre de sujets et le nombre de groupes à observer (1.3.2.1.) le cadre grammatical de référence (1.3.2.2.).

1.3.2.1. Nombre de sujets et nombre de groupes observés

S'il était possible de reprendre à plusieurs reprises notre expérience, il conviendrait, dans un premier temps, de maintenir inchangées ses différentes modalités de réalisation. Les résultats obtenus permettraient d'évaluer, avec une plus grande certitude, la pertinence des différents choix que nous avons dû effectuer. Il serait également intéressant, dans un deuxième temps, de faire varier un ou plusieurs éléments et particulièrement ceux qui ont trait au nombre de groupes observés et au nombre de sujets faisant partie de chaque groupe. Ce changement nous permettrait de vérifier si la part de l'individu et celle du groupe continueraient à prédominer sur celle de la technique, comme nous l'avait montré notre analyse des composantes de la variabilité. L'ancienne répartition en groupe de quinze étudiants pourrait être ainsi modifiée. Celle-ci correspondait, comme on sait, aux contraintes imposées par l'établissement où avait eu lieu notre expérience et selon lesquelles chaque apprenant devait appartenir à une classe formée de quinze étudiants.

On pourrait aussi envisager de nouvelles formules en procédant, par exemple, à la réduction du nombre d'étudiants par classe et en observant ainsi un plus grand nombre de groupes. Cette augmentation du nombre de groupes permettrait de mieux évaluer le rôle de la vie de la classe sur la performance d'un apprenant et sur les résultats qu'il obtient. On pourrait également observer les apprenants isolément sans qu'ils soient membres attirés d'une classe donnée. Ceci constituerait un autre moyen d'éliminer l'influence potentielle de cette vie de groupe. Mais ces modifications, qui nécessiteraient des changements dans les structures de l'établissement d'accueil, impliqueraient notamment des coûts importants pour leur réalisation. Le contrôle des effets de tels facteurs demeure un grand défi pour le chercheur et, comme nous l'avons vu dans les études citées antérieurement (quatrième partie, 1.), il est difficile de contrôler simultanément autant d'éléments dont certains aspects ne relèvent pas de la juridiction de ce dernier.

1.3.2.2. Cadre grammatical de référence

Un autre élément que nous souhaiterions faire varier, si nous devions reprendre notre expérience, concerne le cadre grammatical de référence dont nous nous étions inspirée (deuxième partie, 7.1.6.) pour élaborer nos leçons à *activité métalinguistique*. On pourrait, en effet, envisager d'utiliser une description linguistique se situant dans un cadre plus large où il serait possible de recourir aux apports d'une linguistique dite pragmatique ou de l'énonciation. Mais une telle modification supposerait aussi d'importants changements dans la mise en oeuvre de nos leçons et donnerait lieu à de nombreuses difficultés lors de la vérification expérimentale de celles-ci.

1.4. Remarques conclusives

Les résultats de notre expérience sont instructifs sur le rôle que peut jouer notre interprétation de la thèse de Roulet dans le processus d'enseignement/apprentissage de L2. Ils nous apportent également des précisions intéressantes sur certains aspects particuliers à ce processus qui concernent, notamment, le niveau de connaissance de la L1 par l'apprenant, l'ordre grammatical et lexical des éléments enseignés, le rôle de l'exemple dans les explications et les opinions des apprenants en regard de leurs résultats. Bien qu'ils ne nous permettent pas de conclure à la supériorité absolue de notre interprétation d'une technique pédagogique sur d'autres techniques, ils apportent cependant des éléments révélateurs sur les techniques à *activité métalinguistique*, lesquels nous incitent à poursuivre notre réflexion dans cette voie. On peut ainsi penser que des choix d'ordre pédagogique, destinés à des apprenants qui auraient besoin d'une méthode à caractère déductif, devraient aller dans le sens de notre conception de la technique L1-L2. Car l'utilité et la rentabilité d'une activité métalinguistique qui porte sur les langues maternelle et seconde semblent évidentes d'après nos résultats. Ceux-ci ont permis de mettre au jour une grande disparité qui semble exister entre deux techniques pourtant voisines dont l'une privilégie un *décloisonnement* entre L1 et L2 et l'autre le maintien d'une cloison étanche entre celles-ci. D'autre part, le

recours à la langue maternelle de l'élève pourrait sans doute revêtir avantageusement plusieurs formes et il conviendrait d'en examiner les modalités dans le cadre d'une pédagogie de *décloisonnement*.

La reprise d'une telle expérience pourrait, par exemple, avoir lieu essentiellement auprès d'apprenants qui auraient besoin de recourir à une technique à caractère déductif. Elle proposerait une activité métalinguistique sur les langues maternelle et seconde et diverses formes de recours à L1. Il s'agirait ainsi, dans un deuxième temps, de comparer entre elles non plus des techniques pédagogiques différentes mais diverses modalités d'application d'une même technique. Seules varieraient en définitive, pour notre conception de l'intégration des pédagogies, les formes d'activité métalinguistique et le style de recours à la langue maternelle de l'élève.

Dans le cadre de recherches ultérieures il faudrait aussi songer à évaluer la combinaison de deux ou plusieurs techniques en fonction de caractéristiques individuelles des apprenants. Mais de telles vérifications supposent de nombreuses difficultés dans la mise en oeuvre d'études expérimentales.

2. Implications de nos résultats pour la thèse de Roulet (1980) et pour le courant *activité métalinguistique*

Quant aux implications que nos résultats peuvent avoir pour la thèse de Roulet (1980), elles ne peuvent être établies que d'une manière très générale, étant donné la distance qui sépare notre propre interprétation de cette thèse de la thèse elle-même. Il en va de même pour le courant *activité métalinguistique*, puisque notre expérience, qui avait été située à la frontière de ce courant, s'éloigne à plusieurs points de vue des travaux relatifs à cette question. En raison de ces grandes différences, nous n'établirons ainsi que d'une manière très générale les implications de nos résultats pour la thèse de Roulet (2.1.) et l'apport de ceux-ci au courant *activité métalinguistique* (2.2.).

2.1 Implications pour la thèse de Roulet (1980)

Il nous apparaît difficile de mettre en relation des plans aussi distincts que celui de l'énoncé de la thèse de Roulet (1980), celui d'une interprétation de cette thèse et celui d'une application ponctuelle d'une interprétation de cette thèse, sans risquer de confondre des plans et de perdre en "clarté des concepts". Or, la thèse de Roulet relevait pour nous d'un premier plan. Elle constituait une proposition (à vérifier) énoncée sous la forme d'un long projet éducatif pour les enfants et adolescents en situation scolaire. *Faute de pouvoir nous référer à des expériences concrètes d'une ampleur suffisante, nous nous en étions tenu,* avait précisé Roulet (1980, 113), *à une réflexion générale.*

Notre interprétation de cette thèse, qui avait donné lieu à une technique pédagogique utilisée de façon ponctuelle dans l'enseignement/apprentissage de L2 aux adultes, appartenait à un deuxième plan. Elle s'éloignait, du reste, à plusieurs points de vue des suggestions énoncées par Roulet puisqu'elle s'intéressait essentiellement à la présentation du sens d'éléments lexicaux et grammaticaux et n'abordait pas des questions telle l'exploration de mécanismes de l'énonciation. L'application de notre interprétation de cette thèse appartenait à un troisième plan et concernait essentiellement la pratique d'une technique ou sa mise en oeuvre dans la classe. Ainsi la principale implication de nos résultats pour la thèse de Roulet concerne une limitation qui pourrait être apportée à l'énoncé du principe général sur lequel celle-ci s'appuie. Elle était en effet fondée sur l'hypothèse qu'un élève apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en oeuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes (Roulet 1980, 10). Elle paraissait destinée (d'après notre lecture) à l'ensemble des publics scolaires dont les caractéristiques propres (âge, motivations, besoins langagiers) entraîneraient des différences dans l'application du principe général, soit dans les moments et les moyens pédagogiques les plus appropriés à la découverte de tel ou tel aspect de la lan-

que en langue maternelle et en langue seconde (Roulet 1980, 113). Ces différences n'altéreraient cependant pas la nature de ce principe. Une approche réflexive de la langue ou une prise de conscience du fonctionnement de celle-ci demeurerait ainsi, quel que soit le public visé, l'élément central de ce principe. Mais, à la suite de notre expérience concrète et, dans la mesure où nos résultats seraient identiques, lors de la répétition de notre expérience, on peut songer à apporter une précision à cette réflexion générale, en modifiant ce grand principe. Celui-ci, selon lequel *mieux un enfant aura saisi le système, le fonctionnement et l'emploi de sa langue maternelle, plus facilement il abordera une langue seconde* (Roulet 1980, 19), pourrait peut-être voir sa portée réduite à un public plus restreint. Il pourrait concerner non plus un enfant en général mais un type d'enfants particulier. Un tel principe (même limité ou redéfini) devrait toutefois être vérifié essentiellement selon les conditions d'application initialement prévues par son auteur.

2.2. Implications pour le courant *activité métalinguistique*

Comme notre étude avait été située à la frontière du courant *activité métalinguistique*, les résultats qui en découlent ne concernent qu'indirectement les travaux inscrits dans ce cadre et seules des implications d'ordre général peuvent encore ici en être dégagées, comme dans le cas de Roulet (1980). Parmi celles-ci, l'apport de l'individu et de ses différences individuelles à nos résultats d'expérience peut constituer un élément pertinent pour les recherches inscrites dans ce courant. Ainsi il serait intéressant, par exemple, de réexaminer, à la suite de notre recherche, l'étude de l'Université de Grenoble III (Dabène & Bourguignon 1979, 85) qui semblait révéler que *la part qui revient à la réflexion métalinguistique dans l'acquisition d'une langue étrangère est, à première vue, moins considérable qu'on ne pourrait le supposer*. Une prise en considération de différences individuelles entre apprenants aurait pu, en effet, mener les auteurs à des conclusions d'un autre ordre, si les adultes observés avaient au préalable été regroupés selon leur mode de fonctionnement propre. La part de la réflexion métalinguistique dans l'acquisition d'une

langue étrangère aurait peut être été de cette façon plus clairement établie, puisqu'un groupe donné aurait été alors susceptible de réagir plus uniformément en présence d'une grammaire explicite.

Il serait également intéressant de mettre les résultats de cette étude en relation avec les observations de Berthoud (1982, 191) qui visiblement a dû travailler en tenant compte de cet apport individuel des apprenants et de l'hétérogénéité qui caractérisaient l'activité métalinguistique de ceux qu'elle a observés. Mais notre conception de l'activité métalinguistique ayant différé à plusieurs points de vue de celle qui était préconisée dans ces études, il nous apparaît difficile de formuler des observations plus particulières sur cette question.

CONCLUSION

Notre étude nous a amenée à comparer différents modes d'enseignement/apprentissage de L2 de façon à voir si l'un d'entre eux - issu de notre interprétation de la thèse de l'intégration des pédagogies - serait plus rentable, dans un laps de temps égal, pour l'explication du sens d'éléments grammaticaux et lexicaux aux adultes. Menée dans la classe de langue, elle s'est appuyée sur une double série de données - quantitative et qualitative. Les premières étaient issues des résultats obtenus par les apprenants aux différents "tests" administrés après chaque leçon; les secondes provenaient de commentaires formulés par les participants à l'expérience à propos du recours aux différents procédés pédagogiques.

Malgré les nombreuses difficultés rencontrées dans la mise en oeuvre d'une telle expérience, les résultats obtenus montrent que la réflexion sur L1 et sur L2, dans le processus d'enseignement/apprentissage de L2, tend à être rentable pour certains apprenants. Cette double réflexion serait, de plus, manifestement plus rentable que la réflexion qui porte essentiellement sur L2. Nos résultats font ressortir aussi l'importance du rôle de l'apprenant par rapport à celui des choix d'ordre pédagogique. Ils donnent lieu à de nombreuses observations sur le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde ou étrangère qui rappellent notamment, la complexité de celui-ci et la multiplicité des facteurs qui prévalent à son déroulement.

Dans l'éventualité d'une répétition de cette expérience, nos résultats nous portent à penser que le mode d'enseignement, où une réflexion sur la langue maternelle accompagne une réflexion sur la langue seconde, devrait être plus rentable encore, si cette expérience avait lieu auprès d'un type particulier d'apprenants. Ces derniers auraient été préalablement regroupés selon leur mode de fonctionnement individuel et auraient été identifiés comme procédant davantage de manière déductive qu'inductive dans leur apprentissage d'une langue seconde. Mais en attendant une telle répétition

d'expérience, l'importance de nos choix d'ordre pédagogique dans ce processus d'enseignement/apprentissage de L2 ne nous semble pas aussi grande que nous l'avions imaginé au départ, du moins pour la présentation du sens d'éléments dans la classe de langue.

Sur la voie de l'activité métalinguistique

Comme notre étude soulève des questions beaucoup plus qu'elle n'apporte de réponse définitive, nous avons résolu de poursuivre notre recherche sur la voie de l'activité métalinguistique en incitant les apprenants à parler de leur propre apprentissage.

Ainsi devant les nombreuses questions qui s'étaient posées à nous au cours de l'analyse de nos résultats d'expérience, nous avons pensé faire avancer plus rapidement notre interprétation des résultats en interrogeant les apprenants. Nous avons alors demandé aux 900 étudiants inscrits dans le cadre des cours d'été de l'Université Laval de nous indiquer, d'après leur perception, quels facteurs exerçaient une influence positive et/ou négative dans leur apprentissage du français. Or, les réponses obtenues ont été si nombreuses et variées que leur présentation et leur analyse devront faire l'objet d'une étude indépendante de celle-ci. Il semble toutefois se dégager de ces perceptions complexes, une prédominance du facteur "professeur". Un grand nombre de ces adultes perçoivent, en effet, que le professeur (et une grande variété de caractéristiques qui lui sont reliées) jouent un rôle important dans cet apprentissage. Mais il est prématuré de se prononcer sur la valeur de telles affirmations, si l'on songe à l'écart susceptible d'exister entre la perception des apprenants et ce qui aide véritablement l'apprentissage de ces derniers.

ÉPILOGUE

S'il fallait recommencer...

S'il fallait reprendre cette expérience quelle voie emprunterions-nous? Plusieurs s'offrent à nous.

Celle de la recherche expérimentale et de ses exigences qui nous amènerait à reprendre cette expérience avec une insistance particulière, au moment de sa mise sur pied, sur la nécessité de modifier certains éléments et de travailler particulièrement auprès d'individus pris isolément plutôt qu'auprès d'individus membres d'un groupe.

Celle de la sagesse qui nous inciterait peut-être à s'abstenir de faire une telle recherche tant le temps et les coûts impliqués seraient considérables.

Celle de l'expérience du professeur de langue qui nous porte à hésiter entre la reprise et l'abstention, car les doutes soulevés par nos résultats de recherche ont amené parfois dans notre classe un certain déséquilibre. Ainsi le professeur de langue qui, disait-on, était excellent, vit aux termes de cette étude des angoisses analogues à celles du mille-pattes de la chanson anonyme citée par Papert (1980, 121):

*Le mille-pattes allait insouciant
Quant le crapaud, en plaisantant
Lui dit: "Très cher, quand vous marches,
Ce doit être bien compliqué
De savoir quelle patte avancer?"
Le mille-pattes en fut si troublé
Qu'il se retrouva au fossé
Son millier de pattes emmêlé...*

Mais le temps, nous l'espérons, rétablira cet équilibre...

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADAMCZEWSKI, H. (1973) :

"Langage et créativité: réflexion sur la nature du langage et l'enseignement des langues", *Bulletin CILA*, 18, 6-14.

ADJEMIAN, C. (1976) :

"On The Nature Of Interlanguage Systems", *Language Learning*, 26, 2.

AGARD, F.B., DUNKEL, H.B. (1948) :

An Investigation Of Second Language Teaching, Boston, Ginn.

ARCAINI, E. , PY, B., FAVRETTI, R.R. (1979) :

Analyse contrastive et apprentissage des langues : la syntaxe de l'interrogation en espagnol, français, italien et anglais, Bologne, Casa Editrice Pàtron.

ARMENGAUD, F. (1985) :

La pragmatique, Paris, Presses Universitaires de France (Que sais-je?).

ASHER, J.J. (1965) :

"The Strategy Of The Total Physical Response: An Application To Russian", *IRAL, International Review of Applied Linguistics*, 3, 391-300.

ASHER, J.J. (1966) :

"The Learning Strategy Of The Total Physical Response: A Review", *The Modern Language Journal*, 50, 79-84.

- ASHER, J.J. (1969) :
 "The Total Physical Response Approach To Second Language Learning",
The Modern Language Journal, 53, 3-17.
- ASHER, J.J. (1972) :
 "Children's First Language As A Model For Second Language Learning", *The Modern Language Journal*, 56, 3, 133-139.
- ASHER, J. (1977) :
Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidabook, Los Gatos, Calif., Sky Oaks Productions.
- ASHER, J.J., KUSUDO, J.A., De La TORRE, R. (1974) :
 "Learning A Second Language Through Commands: The Second Field Test", *The Modern Language Journal*, 58, 1-2, 24-32.
- ATKINSON, R.C. (1975):
 "Mnemonotechnics In Second Language Learning", *American Psychology*, 30, 821-828.
- ATKINSON, R.C., RAUGH, M.R. (1975):
 "An Application Of The Mnemonic Keyword Method To The Acquisition Of A Russian Vocabulary", *Journal of Experimental Psychology: Human Learning And Memory*, 104, 2, 126-133.
- AUSUBEL, D.P., NOVAK J.D., HANESIAN, H. (1968) :
Educational Psychology - A Cognitive View, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- BAILLY, D. (1983) :
 "La classe d'anglais se bâtit-elle sur du sable? ou les avatars des catégories grammaticales", *Le Français dans le monde*, 177, 50-63.

BANCROFT, J. (1978) :

"The Lozanov Method And Its American Adaptation", *The Modern Language Journal*, 62, 167-174.

BARDIN, L. (1977) :

L'analyse du contenu, Paris, Presses universitaires de France.

BAUM, R. (1984) :

"Défense et illustration de la grammaire traditionnelle", *Tranel*, 6, 177-196.

BERGERON, J., BOULET, A., DENAULT, M.-A., FUGAZZI, B., LAVERGNE, N., MILLET-NATTIEZ, J., MORIN, B., VIGEANT-PROVENCHE, M.-A., VIGNAULT-PELLETIER, H., (1981) :

F.I.E.F./Français indispensable, élémentaire, fonctionnel, Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

BERTHOUD, A.C. (1982) :

Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde. Étude des verbes déictiques allemands, Berne, Peter Lang.

BESSE, H. (1985) :

Méthodes et pratiques des manuels de langue, Paris, Didier, CREDIF, (Collection essais).

BESSE, H., PORQUIER, R. (1984) :

Grammaires et didactique des langues, Paris, Crédif-Hatier (Coll. LAL).

BESSE, H., PORQUIER, R. (1984) :

Grammaires et didactique des langues, Paris, Crédif-Hatier (Coll. LAL).

BNUSHAN, V. (1978) :

Les méthodes en statistiques, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

BIALYSTOK, E. (1978) :

"A Theoretical Model Of Second Language Learning", *Language Learning*, 28, 69-83.

BIBEAU, G. (1982) :

L'éducation bilingue en Amérique du Nord, Montréal, Guérin éditeur limitée.

BLOOM, B.S. (1956) :

Taxonomy Of Educational Objectives: The Classification Of Educational Goals, Handbook 1: Cognitive Domain, New York, David McKay.

BOURGUIGNON, C., POUCHOL, O. (1979) :

"Passage de la langue maternelle à la langue étrangère: Étude expérimentale", *Études de Linguistique appliquée*, 34, 85.

BRATT PAULSTON, C. (1980) :

Bilingual Education Theories And Issues, Rowley, Mass., Newbury House Publishers, Inc.

BREDART, S., RONDAL, J.A. (1982) :

L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques, Liège, Pierre Mardaga.

BROWN, H.O. (1973) :

"Affective Variables In Second Language Acquisition", *Language Learning*, 23, 231-244.

BROWN, H.O. (1980) :

Principles Of Language Learning And Teaching, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall Inc.

BROWN, J.W. (1984) :

"Communicative Competence Vs Communicative Cognizance: Jakobson's Model Revisited", *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 40, 5, 600-615.

BRUMFIT, C. (1983) :

"Metaphors For Language Teaching; Goals against Growth", in Richterich, R. (éd.): *Relations entre Les enseignements de la langue maternelle et des langues étrangères*, Berne, Université de Berne.

CAMPBELL, D.T., STANLEY, J.C. (1963) :

Experimental And Quasi-Experimental Designs For Research, Boston, Houghton Mifflin Company, (réimprimé à partir du *Handbook Of Research On Teaching*, 1963, Rand McNally & Company).

CARROLL, J.B. (1961) :

Research On Teaching Foreign Languages, Publications of The Language Laboratory, Series Preprints And Reprints, III 8, Ann Arbor, Michigan, University of Michigan.

CARROLL, J. B. (1966a) :

"The Contributions Of Psychological Theory And Educational Research To The Teaching Of Foreign Languages", in Valdman, A. (éd.): *Trends In Language Teaching*, New York, McGraw-Hill.

CARROLL, J.B. (1966b) :

"Research In Foreign Language Teaching: The Last Five Years", in Mead, R.G. Jr. (éd.): *Language Teaching: Broader Contexts*, Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages: Reports of the Working Committees, New York, N.L.A. Materials Center, 12-42.

CARROLL, J.B. (1969) :

"What Does The Pennsylvania Foreign Language Research Project Tell Us?", *Foreign Language Annals*, 3, 2, 214-236.

CARROLL, J.B. (1981) :

"Twenty-Five Years Of Research On Foreign Language Aptitude", in Diller, K.C. (éd.): *Universals In Language Learning Aptitude*, Rowley, Mass., Newbury House Publishers, Inc., 83-118.

CHASTAIN, K.D., WOERDEHOFF, F.J. (1968) :

"A Methodological Study Comparing The Audio-Lingual Habit Theory And The Cognitive Code-Learning Theory", *The Modern Language Journal*, 52, 268-279.

CHASTAIN, K.D. (1970) :

"A Methodological Study Comparing The Audio-Lingual Habit Theory And The Cognitive Code-Learning Theory - A Continuation", *The Modern Language Journal*, 54, 4, 257-268.

CORDER, S.P. (1967) :

"The Significance Of Learners Errors", *IRAL, International Review Of Applied Linguistics*, 5, 4, 162-169. (traduction française 1980: "Que signifient les erreurs des apprenants", *Langages*, 57, 9-15).

CORDER, S.P. (1971) :

"Idiosyncratic Dialects And Error Analysis", *IRAL, International Review Of Applied Linguistics*, 9, 2, 147-160. (traduction française 1980: "Dialectes idiosyncrasiques et analyses d'erreurs", *Langages*, 57, 17-28).

CORDER, S.P. (1973,a) :

"The Elicitation Of Interlanguage", in Svartvik, J.(éd.): *Errata, Papers In Error Analysis*, Lund, Gleerup, 36-47, (traduction française 1980: "La sollicitation de données d'interlangue", *Langages*, 57, 29-38).

CORDER, S.P. (1980) :

"Post-Scriptum", *Langages*, 57, 39-41.

COSTE, D.(éd.) (1984) :

"Interaction et communication", *Le Français dans le monde*, 183.

COSTE, D., FERENZI, V., LECLERCQ, J., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E. & ROULET, E. (1976) :

Un niveau-seuil, Strasbourg, Conseil de l'Europe (rééd. 1981: Paris, Hatier).

CURRAN, C.A. (1972) :

Counseling Learning: A Whole Person Approach For Education, Apple River, Ill., Apple River Press.

CURRAN, C.A. (1976) :

Counseling-Learning In Second Languages, Apple River, Ill., Apple River Press.

DABENE, L. (1979) :

"Présentation de la recherche", *Études de linguistique appliquée*, 34, 5-14.

DABENE, L. (1983) :

"Être ou ne pas être... suivi du participe passé", in Richerich, R. (éd.): *Relations entre les enseignements de la langue maternelle et des langues étrangères*, Berne, Université de Berne.

DABENE, L., BOURGUIGNON, C. (éds) (1979) :

"La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère",
Études de linguistique appliquée, 34.

DABENE, M., MARTIN-SAURAT, C. (1979) :

"L'adulte et le métalangage grammatical", *Études de linguistique appliquée*, 34, 86-93.

DAGNÉLIE, P. (1981) :

Principes d'expérimentation, Gembloux, Les Presses agronomiques
de Gembloux, A.S.B.L.

D'ANGLEJEAN, A. (1981) :

*Difficultés d'apprentissage de la langue seconde chez l'immigrant
adulte en situation scolaire: une étude dans le contexte
québécois*. Québec, Centre international de recherche sur le
bilinguisme, 8-101.

OARBELNET, J. (1969) :

Pensée et structure, Princeton, The Scribner French Series.

DAYHAW, L.T. (1958) :

Manuel de statistique, Ottawa, Éditions de l'Université
d'Ottawa.

DE LANDSHEERE, V., DE LANDSHEERE, G. (1975) :

Définir les objectifs de l'éducation, Paris, P.U.F.

DIXON, W.J., BROWN, M.B., ENGELMAN, L., FRANE, J.W., HILL, M.A., JENNRICH,
R.L., TOPOREK, J.O. (1981) :

BMDP Statistical Software 1981, Berkeley, Los Angeles, London,
University of California Press.

DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI, J.B.,
MEVEL, J.P. (1973) :

Dictionnaire de linguistique, Paris, Librairie Larousse.

DUPUIS, F. (1982) :

Les fondements mathématiques des distributions statistiques t de Student, F de Snedecor et du χ^2 (chi-deux), Québec, Département de mesure et évaluation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

EDWARDS, A.L. (1967) :

Statistical Methods, New York, Holt, Rinehart And Winston, Inc., Second Edition.

EYSENCK, H. J. (1970):

Readings In Extraversion-Introversion: 1. Theoretical and Methodological Issues, London, Staples Press.

FRAUENFELDER, U., PORQUIER, R. (1980) :

"Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant",
Langages, 57, 61-71.

FRÖHLICH, M. (1976) :

Case Studies Of Second Language Learning, Unpublished M.A. Thesis, Toronto, University of Toronto.

GALISSON, R. (1980) :

D'hier à aujourd'hui. La didactique générale des langues étrangères, Paris, CLE International.

GALISSON, R., COSTE, D. (1976) :

Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette.

GARDNER, R.C., LAMBERT, W.E., (1972) :

Attitudes And Motivation In Second Language Learning, Rowley, Mass., Newbury House Publishers, Inc.

GATTEGNO, C. (1972):

Teaching Foreign Languages In Schools: The Silent Way, New York, Educational Solutions.

GATTEGNO, C. (1976) :

The Common Sense Of Teaching Foreign Languages, New York, Educational Solutions.

GAUTHIER, A. (1981) :

Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire, l'anglais à des francophones, Paris, Les langues modernes, association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public.

GENESEE, F. (1981) :

"A Comparison Of Early And Late Immersion Programs", *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 13, 115-128.

GERMAIN, C. (1982a) :

"Compte-rendu de Roulet (1980)", *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 38, 2, 374.

GERMAIN, C. (1982b) :

"Langue maternelle et langues secondes: pédagogie intégrée ou rapprochement?", in Alvarez, G., Huot, D., Sheen, R. (éds). *Interaction L1/L2 et stratégies d'apprentissage*, Québec, C.I.R.B., 8-116, 104-112.

GERMAIN, C., LEBLANC, R. (1982) :

"Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues", *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 38, 4, 665-678.

GLASS, G., STANLEY, J.C. (1970) :

Statistical Methods In Education And Psychology, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall Inc.

GLIKSMAN, L., GARDNER, R.C., SMYTHE, P.C. (1982) :

"The Role Of The Integrative Motive On Students' Participation In The French Classroom", *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 38, 4, 625-647.

GOUGENHEIN, G., MICHÉA, R., RIVENC, P., SAUVAGEOT, A. (1964) :

L'élaboration du français fondamental (1er degré), Paris, Didier, (1re édition parue en 1956).

GREMMO, M.J. (1981) :

"Influences d'un enseignement de langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère : réflexions à partir du discours d'apprenants", *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*, 83-94.

GREVISSE, M. (1980) :

Le Bon Usage, onzième édition, Paris-Gembloux, Duculot, Éditions du renouveau pédagogique.

Groupe de chercheurs de la Commission de la Fonction publique du Canada (1974-1977) :

Dialogue Canada, Ottawa, Commission de la Fonction publique du Canada.

Groupe de professeurs de l'Université Laval (1976) :

Test Laval, Test de classement, français langue seconde, Formule B, sous la direction de Jean-Guy Savard, Québec, Presses de l'Université Laval.

GUIMIER, C. (1981) :

Prepositions, An Analytical Bibliography, Amsterdam, John Benjamins.

GUIORA, A.Z. (1972) :

"Construct Validity And Transpositional Research: Toward An Empirical Study of Psychoanalytic Concepts", *Comprehensive Psychiatry*, 13, 139-150.

HAKES, D.T. (1980) :

The Development Of Metalinguistic Abilities In Children, Berlin, Springer-Verlag.

HALLIDAY, N.A.K., McINTOSH, A., STREVEVS, P. (1964) :

The Linguistic Sciences And Language Teaching, London, Longman.

HAMMERLY, H. (1982) :

Synthesis In Second Language Teaching An Introduction To Linguistics, Blaine, Wash., Second Language Publications.

HARTNETT, D.O. (1975) :

The Relation Of Cognitive Style And Hemispheric Preference To Deductive And Inductive Second Language Learning, Master's Thesis, University Of California, Los Angeles.

HAYNE, J.H., YORIO, C.A. (1981) :

"Avis des adultes sur les méthodes d'enseignements des langues étrangères", in Léon, P., Yashinsky, J., (éds): *Options nouvelles en didactique du français langue étrangère*, Montréal, Marcel Didier (Canada).

HILL, J. (1972) :

The Educational Sciences, Detroit, Oakland Community College.

HIRTLE, W. (1975) :

"For And During. A Working Paper", in Joly, A., Fraser, T. (éds): *Studies in English Grammar*, Paris, Editions Universitaires, 105-127.

HOLEC, H. (1980) :

Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

HUGONNET, D. (1968) :

Exercices de français pour le laboratoire de langues, Degré fondamental, Livret III, Paris, Cedamei

HUOT, D. (1983) :

"L'adulte et la pédagogie intégrée. Un premier bilan", *Bulletin de l'ACLA*, 5, 1, 87-99.

HUOT-TREMBLAY, D. (1980) :

"Élaboration et utilisation d'un corpus de la langue de la diplomatie", *Langues et Linguistique*, 6, 119-133.

HUOT-TREMBLAY, D., LEVALLEE, D. (1975) :

A travers le Québec, (1ère version), Québec, Ministère de l'Éducation, l'Éditeur officiel, Service de la reprographie.

HUOT-TREMBLAY, D., TREMBLAY, M., BOUDREAU, A., DOS GHALI, D., SAYDIE, L., TREMBLAY, D., MATHER, J., (1977) :

Cours de français-niveau avancé destiné aux agents du service extérieur, dossier consulaire, Ottawa, Ministère des Affaires extérieures, Unité des langues officielles (APPL), Gouvernement du Canada.

HUOT-TREMBLAY, D., COULDMBE, R., TREMBLAY, M. (1978) :

À travers le Québec, (2e version), Québec, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, (réimprimé en 1987, Québec, Les Éditions L2 Inc.).

JACKOBOVITS, L.A. (1970) :

Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis Of The Issues, Rowley, Mass. Newbury House.

KAGAN, J., ROSMAN, B.L., DAY, D., ALBERT, J., PHILLIPS, M. (1964) :

"Information Processing In The Child: Significance Of Analytic And Reflective Attitudes", *Psychological Monograph, General And Applied*, 78, 1, 1-37.

KAMENEV, V., (1973) :

Tavor Aids cours audio-visuel de français, New York, Tavor Aids.

KELLY, L.G. (1959) :

25 Centuries Of Language Teaching, Rowley, Mass. Newbury House Publishers.

KELLER, E., (1985) :

Introduction aux systèmes psycholinguistiques, Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur.

KIRK, R.E. (1982) :

Experimental Design: Procedures For The Behavioral Sciences, Belmont (California), Brooks/Cole Publishing Company, Second Edition.

KRASHEN, S.D. (1973) :

"Lateralization, Language Learning, And The Critical Period: Some New Evidence", *Language Learning*, 23, 63-74.

KRASHEN, S.D. (1981) :

Second Language Acquisition And Second Language Learning, Oxford, New York, Pergamon Press.

KRASHEN, S.D. (1982) :

Principles And Practice In Second Language Acquisition, Oxford, Pergamon Press.

LADOUCEUR, R., BEGIN, G. (1980) :

Protocoles de recherche en sciences appliquées et fondamentales, St-Hyacinthe, Québec, Edisem.

LAMBERT, W.E., TUCKER, G.R. (1972) :

Bilingual Education Of Children: The St.Lambert Experiment, Rowley Mass., Newbury House Publishers, Inc.

LEFEVER, M.M., EHRI, L.C. (1976) :

"The Relationship Between Field Independant And Sentence Disambiguation Ability", *Journal Of Psycholinguistics Research*, 5, 99-106.

LELLOUCH, J., LAZAR, P. (1974) :

Méthodes statistiques en expérimentation biologique, Paris, Flammarion, (Médecine-Sciences).

LENNEBERG, E.H. (1967) :

Biological Foundations Of Language, New York, Wiley.

LEVIN, L. (1972) :

Comparative Studies In Foreign-Language Teaching. The GUME Project, Stockholm, Almqvist & Wiksell.

- LOZANOV, G. (1979) :
Suggestology And Outlines Of Suggestopedy, New York, Gordon and Breach, Science Publishers, (traduction en 1971 de: *Nauka i Iskustvi*, Sofia, Bulgaria).
- MACKEY, W.F. (1965) :
Languages Teaching Analysis, Londres Longmans, (traduction française et mise à jour par Lorne Laforge 1972: *Principes de didactique analytique*, Paris, Didier).
- MACKEY, W.F. (1970) :
 "Foreword To Jakobovits 1970", vii-xiii.
- MACNAMARA, J. (1976):
 "First And Second language Learning: Same or different?" *Journal of Education*, 158, 2, 39-54.
- MASON, E.J., BRAMBLE, W.J. (1978) :
Understanding And Conducting Research/Applications In Education And The Behavioral Sciences, New York, McGraw-Hill Book Company.
- MENTING, J.P. (1983):
 "Quel programme commun de formation? Pour une didactique commune", *Le Français dans le monde*, 117, 75-79.
- MERKT, G. (1979) :
 "Commentaires de G. Merkt, Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel", à Matériels pédagogiques et/ou matériels heuristiques de R. Richterich, *Bulletin CILA*, 29, 55-59.
- MOGET, M.T. (1972) :
De Vive Voix, Paris, Didier.

- MOGET, M.T., ARGAUD, M., LAPEYRE, F., PAPO, E., RAILLARD, S., RIDOTTOT, N.,
BARBÉ, G., NEVEU, P., ERBIN, J.P. (1970) :
Leçons de transition, Paris, Didier.
- MONTGOMERY, D.C. (1984):
Design And Analysis Of Experiments, New York, Toronto, John
Wiley & Sons.
- MUELLER, T. (1971):
"The Effectiveness Of Two Learning Models; The Audio-lingual Habit
Theory And The Cognitive Code-Learning Theory", in Pimsleur, P.,
Quinn, T. (éds): *The Psychology of Second Language Learning*,
Cambridge, Cambridge University Press, 113-122.
- NAIMAN, N., FRÖHLICH, M., STERN, H.H., TODESCO, A. (1978) :
The Good Language Learner, Research In Education Series, N° 7,
Toronto, Ontario Institute For Studies In Education.
- NEUFELD, D., VAN VLIET, S. (1975):
The Analogy between First and Second Language Learning, Ottawa,
Research Division, Public Service Commission.
- OGDEN, C.K (1944) :
Basic English, A General Introduction With Rules And Grammar,
Londres, Kegan Paul, Trench, Trubner and Co., 9^e edition.
- PAIVIO, A., (1978):
"Dual Coding: Theoretical Issues And Empirical Evidence", in
Scandura, J.M., Brainerd, C.J. (éds): *Structural Process Models
Of Complex Human Behavior*, Leiden, Nordhoff.
- PAIVIO, A., DESROCHERS, A. (1979):
"Effects Of An Imagery Mnemonic On Second Language Recall And
Comprehension", *Canadian Journal Of Psychology*, 33, 17-28.

PAPERT, S. (1981) :

Jaillissement de l'esprit, Ordinateurs et apprentissage, Paris, Flammarion (traduction de *Mindstorms Children, Computers, And Powerful Ideas*, New York, Basic Books, traduction de R.M. Vassallo-Villaneau).

PENFIELD, W.G. (1953):

"A Consideration Of Neurophysiological Mechanisms Of Speech And Some Educational Consequences", *Proceedings Of The American Academy Of Arts And Sciences*, 82, 199-214.

PERDUE, C. (1980) :

"L'analyse des erreurs: un bilan pratique", *Langages*, 57, 87-94.

PY, B. (1980a) :

"Hétérogénéité et transgression dans le fonctionnement de l'interlangue", *Energea*, n° spécial, p. 74-78.

PY, B. (1980b) :

"Quelques réflexions sur la notion d'interlangue", *Tranel*, 1, 31-54.

PY, B. (1984) :

"L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle", *Le Français dans le monde*, 185, 32-37.

POSTOVSKY, V.A. (1974) :

"Effects Of Delay In Oral Practice At The Beginning Of Second Language Learning", *The Modern Language Journal*, 58, 229-239.

RAUGH, M.R., ATKINSON, R.C. (1975) :

"A Mnemonic Method For Learning A Second Language Vocabulary"
Journal of Educational Psychology, 67, 1-16.

RICHTERICH, R. (1973) :

"Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes",
in Trim, J.L.M. et al. (éds), *Systèmes d'apprentissage des
langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de
l'Europe.

RICHTERICH, R. (1975) :

"Analyse des besoins langagiers. Illusion - Prétexte - Nécessi-
té", *Education et Culture*, 28, 9-14.

RICHTERICH, R. (1977) :

*L'identification des besoins des adultes apprenant une langue
étrangère*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

RICHTERICH, R. (1979) :

"L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédago-
gique", *Le Français dans le monde*, 149, 54-58.

RICHTERICH, R. (1984) :

"Notes ayant pour but de donner au lecteur les informations trans-
mises par un exposé intitulé: Laboratoire de langues et didactique
des langues secondes mais devant aussi lui permettre de recons-
tituer ledit exposé", *Bulletin CILA*, 40, 9-19.

RICHTERICH, R. (1985) :

Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Paris,
Hachette.

RICHTERICH, R. CHANCEREL, J.L. (1977) :

*L'identification des besoins des adultes apprenant une langue
étrangère*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (rééd. 1980, Paris,
Hatier).

ROULET, E. (1972a) :

Les différents modèles de grammaire et leurs effets possibles sur l'enseignement de la langue maternelle et sur celui d'autres langues vivantes, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

ROULET, E. (1972b) :

Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues, Paris, Fernand Nathan et Bruxelles, Labor.

ROULET, E. (1979):

"Vers une pédagogie intégrée de la langue maternelle et des langues secondes", *Bulletin FIPF*, 18, 43-54.

ROULET, E. (1980) :

Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée, Paris, CREDIF/Natier (Coll. LAL).

ROULET, E. (1983) :

"Où en est-on dans le développement d'une approche intégrée des pédagogies de L1 et de L2?", *Bulletin de l'ACLA*, 5, 2, 95-115.

ROULET, E., AUCLIN, A., MOESCHLER, J., RUBATTEL, C., SCHELLING, M. (1985) :

L'articulation du discours en français contemporain, Berne, Peter Lang.

RUBIN, J. (1975) :

"What The "Good Language Learner" Can Teach Us?", *Tssol Quarterly*, 9, 41-51.

SAS (1982):

SAS User's Guide: Statistics, Cary, N.C., SAS Institute Inc.

SAVIGNON, S.J. (1972) :

Communicative Competence: An Experiment In Foreign Language Teaching, Philadelphie, Center for Curriculum Development.

SCHERER, G.A.C., WERTHEIMER, M. (1964) :

A Psycholinguistic Experiment In Foreign-Language Teaching, New York, McGraw-Hill.

SCHUMANN, J.H. (1975) :

"Affective Factors And The Problem Of Age In Second Language Acquisition", *Language Learning*, 25, 209-235.

SELINKER, L. (1972) :

"Interlanguage", *IHAL, International Review Of Applied Linguistics*, 10, 219-231.

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L.S., COOK, S.W. (1977):

Les méthodes de recherche en sciences sociales, Montréal, Les Editions HRW, (traduction de *Research Methods In Social Relations*, Third edition, par D. Bélanger).

SINCLAIR, J., McH., COULTHARD, R.M. (1975) :

Towards An Analysis Of Discourse, The English Used By Teachers and Pupils, Oxford, Oxford University Press.

SINCLAIR, A., JARVELLA, R.J., LEVELT, J.M. (1978) :

The Child's Conception Of Language, Berlin, Springer-Verlag.

SMITH, P.D. Jr., BARANYI, H.A. (1968) :

A Comparison Study Of The Effectiveness Of The Traditional And Audiolingual Approaches To Foreign Language Instruction Utilising Laboratory Equipment, Washington, D.C., Office of Education.

STERN, H.H. (1975) :

"What Can We Learn From The Good Language Learner?", *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des langues vivantes*, 31, 304-318.

STERN, H.H. (1983) :

Fundamental Concepts Of Language Teaching, Oxford, Oxford University Press.

STERN, H.G., SWAIN, N., McLEAN, L.D. (1976a) :

French Programs: Some Major Issues, Toronto, Ontario Ministry of Education.

STERN, H.H., SWAIN, N., McLEAN, L.D., FRIEDMAN, R.J., HARLEY, B., LAPKIN, S. (1976b) :

Three Approaches To Teaching French: Evaluation And Overview Of Studies Related To The Federally-Funded Extensions Of The Second Language Learning (French) Programs In The Carleton And Ottawa School Boards, Toronto, Ontario Ministry of Education.

STEVICK, H.H. (1976) :

Memory, Meaning, And Method. Some Psychological Perspectives On Language Learning, Rowley, Mass., Newbury House.

STIEBLICH, C., (1983) :

Language Learning: A Study On Cognitive Style, Lateral Eye-Movement And Deductive Vs Inductive Learning Of Foreign Language Structures, Montréal, Thèse de doctorat, Université McGill.

STREVS, P.D. (1976) :

"A Theoretical Model Of The Language Learning/Teaching Process", *Working Papers On Bilingualism*, 11, 129-152.

STREVEVS, P.D. (1977) :

New Orientations In The Teaching OF English, Oxford, Oxford University Press.

SWAIN, M. (1974) :

"French Immersion Programs Across Canada: Research Findings", *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 31, 2, 117-129.

SWAIN, M. (1978) :

"French Immersion: Early, Late or Partial?", *The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 34, 3, 577-585.

SZÉPE, P. (1978):

"The Issue Of Mother Tongue Education And The Attempts To Rejuvenate Mother Tongue Education In Hungary", *Bulletin AILA*, 21, 106-119.

TERREL, T. (1977) :

"A Natural Approach To Second Language Acquisition And Learning", *The Modern Language Journal*, 6, 325-337.

THINES, G., LEMPEREUR, A. (1975) :

Dictionnaire général des sciences humaines, Paris, Editions universitaires.

THORNDIKE, R.L., HAGEN, E., (1977) :

Measurement And Evaluation In Psychology And Education, New York, John Wiley & Sons, 4^e édition, (1^{re} édition 1955).

TORREY, J.W. (1969) :

"The Learning Of Grammatical Patterns", *Journal Of Verbal Learning And Verbal Behavior*, 8, 360-368.

VAN RUYSEVELT, F. (1983):

"Towards An Integrated Course For Language Teachers", in Richterich, R. (éd.), *Relations entre les enseignements de la langue maternelle et des langues étrangères*, Berne, Université de Berne.

VIKIS-FREIBERGS, V. (1974) :

Fréquence d'usage des mots au Québec, Etude psycholinguistique d'un échantillon de la région montréalaise, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Von ELEK, T., OSKARSSON, M. (1975) :

Comparative Method Experiments In Foreign Language Teaching, Mölndal (Gothenburg), Department of Educational Research, School of Education.

WEST, M., BOND, O., LIMPER, L.H. (1939) :

A Grouped-Frequency French Word List Based On The French Word Book Of Vander Beke, Chicago, University of Chicago Press.

WINITZ, M. (éd.), (1981):

Native Language And Foreign Language Acquisition, New York, The New York Academy of Sciences.

WITKIN, H.A., LEWIS, H.B., HERTZMAN, M., MACHOVER, R., MEISSNER, P.B., WAPNER, S. (1972) :

Personality Through Perception, Westport, Connecticut, Greenwood Press.

A N N E X E S

ANNEXE 1

Transcription des leçons données à l'aide de chaque technique.*

Techniques	Abréviation	Pages
Technique L1-L2	L1-L2.....	324
Technique L2	L2.....	337
Technique contextualisation	Cont.....	350
Technique traduction	Trad.....	364

*Note: Comme le contenu de cette annexe a été établi à partir de la transcription des leçons données oralement sur bandes magnétoscopiques, le lecteur comprendra le caractère parfois décousu de certaines interventions. Cette transcription ne comporte pas de précisions relatives à l'aspect visuel de ces leçons préenregistrées dont les gestes et mimiques du professeur, le recours à divers moyens, comme le schéma, les écrits au tableau et certains soulignements.

LEÇON 1: En/dans

I'd like to explain now the preposition *in*, in English but first, I'll say a few words about the nature of an action. Actions take time. They can take a long time, a short time, or somewhere in between a long time and a short time. If we take for example, uh, 'I sneeze' - that's a very short action. If we take something longer, 'I close the door', it's a bit longer. We could take something like, uh, 'I go to Pavillon Pollack', which takes even more time. Now there are two ways of looking at an action. We can see it as a whole, having a beginning and an end, or we can see it as part of an action - we can look at just parts of that action. Take the example 'I go to Pavillon Pollack'. If we take it at the beginning - after the first minute maybe - all you have there is the beginning; you've closed the door and you are on your way. Or we can cut it later on in the middle; you've half-way to go. Or you can see the whole thing; you can see the beginning. You've started, you went that half-way, you continued, and you arrived at destination. That's the whole action.

To go back to the preposition. When *in* refers to time, there are two ways of looking at it: one of the ways *in* works is to focus on the duration required to accomplish an action. To do this I have to look at the beginning of the action and at the end of the action. I have to see the whole thing. The second way of looking at *in* is to not look at the whole action. We're going to look at just a part of the action, the first part, the beginning, but in relationship to a duration, and the duration is the time between the moment of speaking - now - and the beginning of the action O.K.? We'll look at two examples. The first example, uh 'a 727 flies from Montreal to Vancouver in five hours'. In this case, the beginning of the flight is Montreal, the end of the flight is Vancouver, and the duration that it takes for that plane to fly is five hours. In the second example, 'my flight leaves from Montreal to Vancouver

in three hours'. The flight leaves from Montreal, that's the beginning of the flight. Leaves in three hours. Three hours from now the flight will take off. There's a duration of three hours between now and the time the flight will leave.

Now I'd like to look at the prepositions *en* and *dans* in French. The preposition *en* represents my way of looking at the relation, the relationship between the action and the time it takes to do that action. Here again, I must see the whole action, from beginning to end. And the preposition *dans* represents the duration between now and the time that action will take place in the future; the time of the beginning of that action in the future.

Fin*

Exemples

If we look at two examples in French, the first one: *Je vais à Montréal en trois heures. Je vais à Montréal en trois heures.* Now here we have the beginning of the action, you're leaving say from Quebec; the end of the action is the arrival in Montreal, and the duration *trois heures* the time it takes to go from Quebec to Montreal. In a second case: *Je vais à Montréal dans trois heures. Je vais à Montréal dans trois heures.* Here again the beginning of the action, the leaving for Montreal, will take place after a duration of three hours, so there's three hours separating now and the time you will leave for Montreal.

Fin**

* Chaque leçon comportait un arrêt avant l'exemple. Ceci permettait la passation du "post-test 1".

**L'arrêt après l'exemple avait été prévu pour la passation du "post-test 2".

LEÇON 2: PENDANT

We're now going to look at the French preposition *pendant*. But before doing so, we're going to look at the English prepositions *for* and *during*. The preposition *for* is concerned with time. It's not the duration of time that is required to accomplish an action, it's just a simple duration of time, an explicit duration; the time of the duration is stated.

During is also concerned with time. It's concerned with exactly the same duration that *for* is concerned with. The difference is that *during* is concerned with a duration that is implicit. It's not stated explicitly as a certain length of time; it's an implicit duration.

We'll now look at *pendant*, the French preposition. *Pendant* is concerned with a duration. It may be seen in two ways. The first way : *pendant* looks at a stated duration of time, stated in, excuse me, a number of hours, a number of minutes, a number of years, whatever. But it's a stated duration. The other way of looking at it is as a duration that's implicit; it's not stated. Things like summer time. That's an unstated duration; from the beginning of summer to the end of the summer.

Exemples

We'll give you two examples: *dormir pendant 50 minutes*. *Dormir pendant 50 minutes* and *dormir pendant le cours*. *Dormir pendant le cours*. In the first case *dormir pendant 50 minutes*, fifty minutes is the stated time; you can't get any more explicit. In the second case, *dormir pendant le cours*, the course has a duration, from nine o'clock to ten o'clock. It's not stated, but the duration is still there.

LEÇON 3: DEPUIS

Let's look now at the prepositions *for* and *since* in English. What do they do? They are both prepositions dealing with time once again. If we take *for* first, what's, what does *for* do? Well, *for* simply indicates a duration in time. That's all it does. *Since*, on the other hand, indicates not a duration in time, but a point which begins a duration in time. If we take the example: 'I've been in Quebec for ten years', here there's simply a duration of ten years. The action started ten years ago and is still going on but we're looking at the time of the duration - the full ten years. In another example: 'I have been in Quebec since 1973', it's the same duration; 10 years have gone by since I came to Quebec, but we're looking at the time, the moment that began that duration of 10 years, and the action is still going on. Now, if we look at the French preposition *depuis* we find that it's another preposition that deals with time, and *depuis* can be looked at in two different ways. The first way is to look at it as a simple duration in time; an accumulation of time up to the moment of speaking. The other way of looking at it is to see it as an indicator of the moment which begins that duration in time.

Exemples

We'll look at two examples: *Je travaille à Québec depuis 5 ans. Je travaille à Québec depuis 5 ans.* In this case the duration is 5 years. *Five years have gone by since I started working in Quebec.* It's an accumulation of years: 1, 2, 3, 4, 5. In the other example, *Je travaille à Québec depuis 1978. Je travaille à Québec depuis 1978,* in this case, five years have gone by, it's the same duration as in the first case but what we're looking here is not the accumulated duration, but the time, 1978, when the duration began.

A few words now about the preposition, *ago*. *Ago* evokes time. It evokes past time, but not a duration. Its job is to take us back in time, to some precise moment in the past where an action took place. The action, or the time of - uh... sorry - the duration of the action is not important. It's simply the time when it took place. If we look at an example: uh..., 'I came to Quebec 3 years ago'. We're not looking at the duration between the time I came and now. No, we're going right back to three years ago and saying that was the time when the action took place. The coming took place 3 years ago. That's all *ago* does. If we look at the French preposition or the French expression *il y a*, its job is to indicate time, to indicate past time. What it does is tell us that, a certain length of time ago, something happened. Again, the duration is not important, it's simply the fact that some time in the past, something happened, an action took place, whether it was a long action or a short action doesn't, doesn't make any difference.

Exemples

We'll take here the example: *J'ai pris un café, il y a 15 minutes*. *J'ai pris un café, il y a 15 minutes*. It's all in the past. We're not interested in how long it took to have my coffee - we're interested in the fact that having my coffee happened 15 minutes in the past. It just takes us from the present right back to a moment in the past.

LECON 5: VOCABULAIRE (*brush; compass; river; ruins; bone; hammer; hedge; hay; magnifying glass; streetlight*)

We're now going to look at two French words: *pinceau* and *brosse*. But first we'll look at the word *brush* in English. *Brush* means an object used to apply paint, but it also means an object used for various cleaning purposes. That's what a *brush* is. You can have a paint brush or you can have a tooth brush. *Pinceau* is a masculine noun, *un pinceau*, and it means an object, usually with a handle and fine horse hair or camel hair which is used for applying color or varnish. That's what *un pinceau* is. *Une brosse* is a feminine noun and it means an object with or without a handle, with F... uh, coarse fibres, which is used for, which is used to clean things. That's what *une brosse* is.

Now we'll look at 2 French words, *compas* and *boussole*, but first we'll look at the English word *compass*. One of the meanings of *compass* is an object used to draw geo... geometric figures. Another of the senses is an object used to find the North. That's what a *compass* is. You can have uh..., uh..., a geometry compass and a seaman's compass. Now we'll look at two French words. *Compas*, that is a French noun that's masculine, *un compas*. One of its meanings is an object, two metal rods, and a hinge, and a little knob on the top, that is used for drawing circles. *Boussole* is a feminine noun, *une boussole*. One of its meanings is an object with a dial and a needle that floats, and which is used to indicate mag... magnetic North.

Two more words in French *rivière* and *fleuve*, but first a word about *river*. A *river* in English is a small waterway that flows into a larger river, or it can be a fairly large river - that flows into the ocean. That's what a *river* is. You can have, for example, the 'Fraser River' or you can have the 'Trout River'. The French word *rivière*, *rivière* is a feminine noun, *une rivière*. Its principal meaning is a body of water which flows into another river. That's what *une rivière* is. *Fleuve* is a masculine noun, *un*

fleuve. Its principal meaning is a water... a watercourse which flows into an ocean. That's what *un fleuve* is.

Two more words in French: *ruine* and *décombres*. But first a look at the English word *ruins*. Included in the meaning of *ruins* is the meaning of remnants of ancient constructions. You'll also find man-made objects reduced to debris - usually by disaster. As an example, 'the Mexican Indian ruins' and 'the ruins of the crashed 727'. Now the French word *ruines* is feminine, a French feminine noun, usually in the plural. Its principal meaning is what's left standing of constructions built centuries ago. That's what *une ruine* is. *Décombres* is a masculine noun used in the plural, *les décombres*. Its principal meaning is debris left from burnt out or demolished constructions. That's what *les décombres* is.

Two more words in French: *arête* and *os*. But first a word about *bone* in English. Its principal meaning is the spine of a fish or any one of its bones, or the spine or any part of the skeleton of an animal or a vertebrate apart from a fish. You may have the fish bones in my plate or the bones in my body. Now the French word *arête* is a feminine noun, *une arête*. Its principal meaning is the bones found in fish. That's what *une arête* is - Now *os* is a masculine word, *un os*. Its main meaning is the bones found in any skeleton of animals, humans, but not fish.

We'll now look at the French word *marteau*. But first, a look at the English word *hammer*. Its meaning is an object used in construction. It usually has a solid metal head and perhaps a wooden handle. Uh, as an example, you use a 'hammer to bang nails'. That's what a hammer is. The French word *marteau* is a masculine noun, *un marteau*. Its principal meaning is an object used in construction for various purposes. It usually has a metal head and is fairly heavy. That's what *un marteau* is.

Another French word: *haie*. But first we'll look at the English word *hedge*. A hedge is a type of fence usually made by, made from trees or bushes. An example would be 'the hedges of England'. The French word *haie* is a feminine noun, *une haie*. Its principal meaning is a border usually around property, made of trees or again small bushes. That's what *une haie* is.

Another word we'll look at is *foin*. But before we do, before we do that, we'll look at the English word *hay*. *Hay* is a crop grown by farmers. It's cut and baled. As an example, we could say 'hay is put in the loft'. That's what hay is. The French word *foin* is masculine, *du foin*. Its principal meaning is an agricultural crop that is grown primarily to feed animals.

Yet another word: in French the word *loupe*. But again, first we'll look at the English word *magnifying glass*. Its main sense is an object; it's a... a lens, a convex lens, and it is used for magnifying glass to inspect fingerprints. The French word *loupe*. It's a feminine noun, *une loupe*. And its principal meaning is a convex lens which is used by near-sighted people to make objects look bigger.

Yet another word: *lampadaire*. But before we look at it, we'll look at the English word *streetlight*. A streetlight is an object. While its primary purpose is to light streets, we could say: In the old days, people used gas streetlights. Now the French word *lampadaire* is a masculine noun, *un lampadaire*, and it means an object used to light highways or city streets.

Exemples

1. We'll look at 2 examples: *un pinceau d'artiste* and *une brosse à vêtements*. *Un pinceau d'artiste*. *Une brosse à vêtements*.

2. Now an example. You have *un compas* or *un compas* pour le dessin and you have *une boussole* pour l'orientation. So you have *un compas* pour le dessin. *Une boussole* pour l'orientation.
3. Two examples: *la rivière* aux Castors* and *le fleuve Mississipi*. *La rivière aux Castors*. *Le fleuve Mississipi*.
4. Two examples: *les ruines romaines* and *les décombres de l'édifice détruit par une tornade*. *Les ruines romaines*. *Les décombres de l'édifice détruit par une tornade*.
5. As an example, we'll simply say *une arête de poisson* and *le fémur est un os*. *Une arête de poisson*. *Le fémur... le fémur est un os*.
6. As an example, we'll simply say: *Le marteau est un outil*. *Le marteau est un outil*.
7. An example would be: *une haie de laurier*. *Une haie de laurier*.
8. As an example, we could say: *les vaches mangent du foin*. *Les vaches mangent du foin*.
9. As an example, grrm (cough) we could say: *regarder un timbre à la loupe*. *Regarder un timbre à la loupe*.
10. As an example, we'll, we'll put: *les rues éclairées par des lampadaires*. *Les rues éclairées par des lampadaires*.

* Bien que l'usage français puisse ne pas recourir au mot *rivière* et *fleuve*, mais plutôt à l'article défini masculin pour indiquer qu'il s'agit d'un fleuve — *le St-Laurent* — et à l'article défini féminin s'il s'agit d'une rivière — *la Saint-Charles* —, nous avons préféré, dans nos exemples, recourir à l'usage québécois qui procède autrement.

LEÇON 6: VOCABULAIRE (*balançoire; bureau; échelle; porte; bac; étau; tournevis; râtelier; tablier; bouillon*)

We'll now look at the French word *balançoire*. But before doing so, we'll look at two English words: *swing* and *teetertotter*. A swing is usually found in people's backyards and it's a seat which moves back and forth. A teetertotter is found in a playground. Two children sit, one on each end, and rock up and down. An example could be 'my mother, or my father, proposed to my mother on the yard swing'. And 'ah, 'my son was on the teetertotter; he was shot up so fast he fell off'. Now we'll look at the French word *balançoire*. It's a feminine noun, *une balançoire*. One of its principal meanings is a suspended seat which moves rapidly or slowly back and forth. The other meaning is a plank of wood supported in the middle by a fulcrum. Two people sit one on each end and one shoots the other one up and down. That's what *une balançoire* is.

Another French word to be looked at is *bureau*. But bef... first we'll look at the English words *desk* and *office*. An office is a place where you go to work and you are usually seated. A desk is a piece of furniture in which you put your work instruments and personal papers. An example would be 'my secretary at the office, hu...; is not very pleasant', and, I refinished my desk last week. We'll look at the French word *bureau*. It's a masculine noun, *un bureau*. One of its meanings is a place in which you earn a living as a professional. Another sense is a piece of furniture in which you put personal papers. That's what *un bureau* is.

O.K. We'll look at another word, *échelle*, in French. But first we'll look at two English words, *scale* and *ladder*. A scale is a line which is divided into equal parts and on which is measured something. A ladder is an instrument which we use to move up higher or to lower ourselves. An example could be 'a thermometer is a type of scale'. And, 'people used to elope using a ladder'. The French word *échelle*

is a feminine noun, *une échelle*. One of its meanings is uh..., a line which is divided into equal parts and which measures something. A second meaning is an instrument with two vertical sides and rungs on which we either go up or we go down. That's what *une échelle* is.

Another French word to look at is *porte*. But first we'll look at the English words *gate* and *door*. A gate is usually found at the beginning of your driveway or at the entrance to a city. A door is an opening in a wall. As an example we could say 'the gates to heaven', or 'the wolf broke down the door'. The word *porte* is a ma..., is a feminine noun, *une porte*. One of its meanings is an opening to a... a walled city or an opening found in a house by which we enter.

And we'll look at another word, *bec*, in French. But first we'll look at two English words, *beak* and *spout*. A beak is something birds pick worms out of the ground with. A spout is an opening in a recipient through which liquid flows. An example of beak would be... uh... 'I was pecked on the, on my head by the beak of a robin'. And spout would be Well, 'the spout of the water can is... is blocked'. The French word *bec* is a masculine noun, *un bec*. One of its senses is the extended nasal part of a bird. Another one of its senses is a V-sh... a V-shaped opening through which liquid flows.

Another French word is *étau*. But first we'll look at the English word *vice*. One of the s... meanings of vice is a device that tightens to hold objects. Another meaning is a moral failing or corruption. Examples would be I put a... 'I put a screw in the vice to be able to cut it' and, 'the number one problem of the New York Police is vice'. The French word *étau* is a masculine noun, *un étau*. Its main meaning is a device with two sides in which we put an object and we tighten it up to hold that object. That's what *un étau* is.

O.K. We'll look at the word *tournevis*. But first a look at the English word *screwdriver*. A screwdriver is a device that tightens screws. It is also a drink made of orange juice and vodka. An example would be 'give me a screwdriver, I'd like to change my licence-plates' and, 'French Canadians prefer Gin to Screwdrivers'. The French word *tournevis* is a masculine noun, *un tournevis*. Its principal sense is a tool used with a slit in it to tighten screws.

Another word to look at is *râteau*. But first, we'll look at the word *rake* in English. A rake is an implement used to gather leaves or grass. It is also though, the overhang of a bow of a ship. An example would be 'I need a rake to pick up all these dead leaves' and, 'the rake of the ship is... is too great in relation to the length of the ship'. The French word *râteau* is a masculine noun, *un râteau*. Its main meaning is a tool or an implement with which we gather leaves, dead sticks or whatever.

Another word we'll look at is *tablier*, but first we'll look at the English word *apron*. An apron is a garment that I wear to protect my clothing. It is also the paved part of an airport next to the terminal building. Examples would be 'one of my friends gave me an apron to protect myself in the kitchen' and, 'the plane burst into flames while still on the apron'. Now the French word *tablier* is a masculine noun, *un tablier*. Its main sense is something you wear to protect the front of your clothes.

And another word yet, *bouillon*. But first we'll look at the English word *stock*. One of the meanings of stock is the basic liquid for the making of soup. Another meaning is the quantity of goods on hand. Examples would be 'I'll have to take all those chicken bones out of the freezer and make a good chicken stock' or, 'The stock of lamp parts in this store is really bad'. Now the French word *bouillon* is a masculine noun, *un bouillon*. And its main sense is a liquid in which certain substances have been boiled.

Exemples

1. An example could be: *la balançoire dans le jardin est brisée.*
La balançoire dans le jardin est brisée.
2. As an example, we'll say: *mon stylo est au bureau dans le tiroir du bureau.*
Mon stylo est au bureau dans le tiroir du bureau.
3. As examples we could say: *l'échelle de sauvetage and*
l'échelle d'un thermomètre. L'échelle de sauvetage and
l'échelle d'un thermomètre.
4. As examples, we'll put: *la porte de la maison and la porte*
Saint-Jean. La porte de la maison. La porte Saint-Jean.
5. As examples, we can say: *le bec de la perruche and le bec*
d'une pinte de lait. Le bec de la perruche, le bec d'une
pinte de lait.
6. An example would be: *l'étau est sur l'établi. L'étau est sur*
l'établi.
7. An example in a sense would be: *serrer une vis avec un tourne-*
vis. Serrer une vis avec un tournevis.
8. As an example we can say: *le râteau pour nettoyer le jardin.*
Le râteau pour nettoyer le jardin.
9. An example would be: *un tablier de cuir. Un tablier de*
cuir.
10. As an example, we'll say: *un bouillon de poulet. Un bouillon*
de poulet.

TECHNIQUE L2

LEÇON 1: En/dans

Today we're going to look at the prepositions *en* and *dans*. The two prepositions *en* and *dans* in French concern the notion of time. To help us understand, however, it would help here to examine the nature of an action. To do an action takes time, and the time may be very short as in, for example, 'I sneeze', which is an action that takes only a fraction of a second. When we stretch out an action such as in the example 'I close the door', it doesn't take much time to close the door, but it may take quite a duration if you have trouble closing the door. Or a longer duration may be something like 'I go to Pavillon Pollack'. It may take you five minutes, if you walk; it may take you three minutes if you ride your bike; or it may take you ten minutes if you decide to crawl.

An action may be looked at in two ways. The first way: we can see the whole action. We can see the action right from its beginning to its end. We have the whole thing. In the example 'I sneeze', we have to see the whole action. It's too short an action to be able to cut in two. So we see the whole thing, as it happens. The other way of looking at an action is simply to look at part of it. If we take the example 'I go to Pavillon Pollack', supposing we leave from Pavillon de Koninck: I go out the front door and I begin my trip to Pavillon Pollack. That is the first part; that's the very first part we look at, the beginning. We can look at it out at the corner of the street we're halfway there. We can see from the beginning to the corner of the street. We can see that part. Or we can see when we get into the parking lot of Pavillon Pollack; we're almost there. We look at a large part of the action, not quite the whole action. We can break that up wherever we want between the beginning of the action and the end of the action.

To get back to the prepositions *en* and *dans*. The preposition *en* represents the way of expressing time as related to action. With *en* I have to look at the whole of the action. I also have to look at the time, or the duration, that it takes to accomplish that action. So I look from the beginning of the action to the end of the action and also at the time necessary to accomplish it. With the other preposition *dans* I don't look at the duration, I don't look at the time required to accomplish the action. Rather, I look at a duration that precedes the very first part of an action. And the very first part of an action, as we saw, is the beginning of that action. It is as if I am placed before the action, before the action begins. And if I'm placed before it, I express the time that must take place from now to the moment that action will take place. That duration may be short, it may be long. But there must be a duration between now and the time that the action takes place.

Exemples

We'll now look at a couple of examples. *Je vais à Montréal en trois heures.* *Je vais à Montréal en trois heures.* In this case we have to look at the duration it takes for me to go from, say, Quebec to Montreal. And that duration as expressed by *en* is three hours.

In the second example, *Je vais à Montréal dans trois heures.* *Je vais à Montréal dans trois heures.* Now here we're not concerned with the duration it takes me to do the action. We're concerned with a duration that precedes that action. Therefore with *dans* we're saying that three hours must go by before I begin the action.

LECON 2: Pendant

We're now going to look at the French preposition *pendant*. What's its job? *Pendant* is a preposition that deals with time. In fact it deals with a duration of time. However, there are two ways that *pendant* looks at duration. In the first case *pendant* expresses a duration in terms of minutes, hours, years, months, whatever. It states the length of the duration. It's not a duration, though, that is required to complete or to accomplish an action. It's not a duration that must take place before an action is to begin in the future. It simply states, brings out, a certain duration, whether it be short or long. The other way of looking at it, and it looks at the same duration, is that it states that duration without expressing exactly what the time interval is. It doesn't say fifty minutes, three hours, or forty-seven years. But it does express a duration. If you take something like summertime, summertime is a duration of maybe eight weeks. But you don't have to state it when you say summertime. Summertime is a duration that starts at the beginning of whatever you call the beginning of summer, and it stops, the duration stops, at the end, whatever's the end of summer. So the second way of looking at it is it says a duration without telling us what time units are involved.

Exemples

Now, as examples, we'll say *dormir pendant 50 minutes*. *Dormir pendant 50 minutes* and *dormir pendant le cours*. *Dormir pendant le cours*. In the first case, *dormir pendant 50 minutes*, 50 minutes is a stated time unit. You can't get more explicit. In the second case *dormir pendant le cours*, the course has a time limit; it starts at nine and finishes at ten. But we don't say that. We just say during the course.

LECON 3: Depuis

We'll look here at yet another preposition, *depuis*. Now, *depuis* is yet another preposition that indicates time. And it may do so in two ways. In the first way, it may indicate a duration of time as short or as long as you wish to make it. It indicates that an action began at some time in the past. It could be a past that's very distant, or a past that's very recent. And it indicates that the action is still going on at the moment of speaking. It's not the duration required to do the action, because the action is not yet finished; the action is still going on.

If we put it in a diagram, we'll call this point [diagram on board] the present, the moment of speaking. And in the past we have the beginning of the action. And *depuis* is going to look at the duration between the time the action started and the present.

Now if we look at the second way, *depuis* can also indicate the moment, simply the moment that the action began. As in the first use of *depuis*, the action is still unfinished, it's still going on. The same duration is involved as in the first case, but the focus is different. *Depuis* in the second case looks at the time the action began. If we put it in a diagram, this is the present, [diagram on board] the moment of speaking. We simply go back, we look here, at the beginning of the action, the time that the action began, that's all.

Exemples

We'll now look at two examples: *Je travaille à Québec depuis cinq ans.* *Je travaille à Québec depuis 5 ans,* and *Je travaille à Québec depuis 1978.* *Je travaille à Québec depuis 1978.* In the first example the *depuis* indicates a duration of five years up to the present; an accumulation of five years of duration, if you want. In the second example, the *depuis* indicates a point in time, 1978. It's the same duration in both cases, but 1978 is the point when began the duration began, up to the present, with the action still going on.

LECON 4: Il y a

Another expression dealing with the manner in which my imagination may conceive time is the expression *il y a*. Here we are not concerned with any type of duration, but rather simply with a point in time. We've already seen a point of time in relation to the duration of an action that is still going on. With *il y a*, we focus on a point of time in the past. But how do we do that? Well, we simply make use of our memory, and our memory takes us back, as far back as we want, or just a little ways back. But it's all in the past. Our memory takes us back to a certain moment in the past, and we pinpoint the fact that an action took place at that moment. It doesn't matter if the action was a long action, or a short action. We can press it into a point of time that may be a small instant, such as a few seconds, or it may be a larger instant that is still seen as a point.

If you imagine a graph for example, you can indicate seconds as points in time, or you can indicate years or even decades as points in time. What we have to do is simply go back a certain distance in time and indicate a moment in the past.

Exemples

If we take the example *J'ai pris un café il y a 15 minutes*. *J'ai pris un café il y a 15 minutes*. *Il y a* tells us that, through our memory, we have to go back in time to a point fifteen minutes earlier. We say nothing of the time it took to do the actual drinking. It's not important here. We're only concerned with the time in the past when the event occurred. The event is no longer occurring. And notice here that the verb is in the past.

LEÇON 5: Vocabulaire (brush; compass; river; ruins; bone; hammer;
hedge; hay; magnifying glass; streetlight)

We're now going to look at some words in French. The word *pin-
ceau* and the word *brosse*.

The first word, *pinceau* is a masculine noun, *un pinceau*. Its main definition is an object, usually with a handle and which is composed of camelhair, horsehair, it could... can even be made out of foam. Its main purpose is to apply either colour, varnish, or even glue. That's what *un pinceau* is.

Now we'll look at the second word, *brosse*. *Brosse* is a feminine noun, *une brosse*. Its main definition is an object with or without a handle, but usually with a backing, composed of... it could be hair... or bristles, synthetic, and it is used for cleaning purposes. That is *une brosse*.

We'll now look at two more words, *compas* and *boussole*. *Compas* is a masculine noun, *un compas*. It can be defined as an object with two metal rods, having a knob hinge on top and which is used for drawing geometric figures. That's what *un compas* is.

Boussole is a feminine noun, *une boussole*. It's an object usually encased, an object encased with..., an object with a glass cover, having a floating needle and which is used primarily by navigators and seamen, and campers for the purposes of finding magnetic north. That is what *une boussole* is.

We'll now look at two more words, *rivière* and *fleuve*. The first one *rivière* is a French noun, *une rivière*. Its main sense is a body of water, or a watercourse, which flows, in many cases, into another river. That's what *une rivière* is.

Fleuve is a masculine noun, *un fleuve*. Its main sense is a watercourse which flows, which always flows into either a sea or an ocean. In some cases it may be so wide that you can't see the other side. That is what *un fleuve* is.

We'll now look at two more words, *ruine* and *décombres*. *Ruine* is a feminine noun, *une ruine*, but is usually used in the plural. Its main meaning is the remnants, or what's left of ancient construction. That is what *une ruine* is.

The second word *décombres* is masculine, *les décombres*. It is plural. Its main meaning is what's left of constructions, either buildings or structures, once they have been burned or demolished, usually by some disaster, such as an earthquake or a tornado. That's what *les décombres* is.

And two more words. The word *arête* and the word *os*. *Arête* is a feminine noun, *une arête* and it can be defined as a member or a part or one piece of the skeleton of a fish. That is what *une arête* is.

The other word *os*. It's a masculine noun, *un os*. And it can be defined as one piece of the large structure which we call skeleton in vertebrates: animals, man, with the exception of the fish family. That's what *un os* is.

We'll now look at the French word *marteau*. It's a French word, uh, of course it is. It's a French noun that is masculine, *un marteau*. Its main meaning is an object with a metal head, having a handle either in wood, or metal, sometimes wrapped in a sort of vinyl covering. Its main purpose is to bang things. Every handyman must have one in his house. It's usually used for banging nails. That is what *un marteau* is.

Another word we're going to look at is the word *haie*. It's a feminine noun, *une haie*, and its principal meaning is a type of line which usually goes around residential property, commercial property as well, made of either trees or short shrubs and it is usually well trimmed on top. And it is used for priv... uh maintaining privacy. That is what *une haie* is.

The third word we'll look at is the word *foin*. It is a masculine noun, *du foin*. It means a crop grown by farmers, harvested sometimes twice a year when it's sunny. It's baled and it's put, well in many farms, it's put into the loft. And it's used mainly in the winter time for the purpose of feeding cattle. That is what *du foin* is.

Another word we'll look at is the French word *loupe*. It is a feminine noun, *une loupe*. Its principal meaning is an optical instrument, or you could call it an optical aid, and it serves... It's a convex lense, either in a ... either alone or with a metal frame on it, and perhaps with a handle, maybe in a little case. And its purpose is to make objects appear larger than they really are. That is what we call *une loupe*.

And another word to be looked at is the French word *lampadaire*. It's a masculine noun, *un lampadaire*. Its main meaning is an object or one in a series of objects, used to light highways, sometimes tunnels, and street corners as well as busy streets. It's usually fixed atop some sort of post or metal structure. That is what we call *un lampadaire*.

Exemples

1. We'll look at 2 examples: *un pinceau d'artiste* and *une brosse à vêtements*. *Un pinceau d'artiste*. *Une brosse à vêtements*.

2. Now an example. You have *un compas* or *un compas pour le dessin* and you have *une boussole pour l'orientation*. So you have *un compas pour le dessin*. *Une boussole pour l'orientation*.
3. Two examples: *la rivière aux Castors* and *le fleuve Mississippi*. *La rivière aux Castors*. *Le fleuve Mississippi*.
4. Two examples: *les ruines romaines* and *les décombres de l'édifice détruit par une tornade*. *Les ruines romaines*. *Les décombres de l'édifice détruit par une tornade*.
5. As an example, we'll simply say *une arête de poisson* and *le fémur est un os*. *Une arête de poisson*. *Le fémur... le fémur est un os*.
6. As an example, we'll simply say: *le marteau est un outil*. *Le marteau est un outil*.
7. An example would be: *une haie de laurier*. *Une haie de laurier*.
8. As an example, we could say: *les vaches mangent du foin*. *Les vaches mangent du foin*.
9. As an example, ghmm (cough) we could say: *regarder un timbre à la loupe*. *Regarder un timbre à la loupe*.
10. As an example, we'll, we'll put: *les rues éclairées par des lampadaires*. *Les rues éclairées par des lampadaires*.

LECON 6: Vocabulaire (balançoire; bureau; échelle; porte; bec; étau; tournevis; râteau; tablier; bouillon)

We're now going to look at the French word *balançoire*. It is a French noun, it is a feminine noun, *une balançoire*. One of its meanings is a plank of wood or perhaps a piece of metal, at the centre of which is a fulcrum and on which two people sit, one on each end. One person goes up, the other person goes down. Another of its meanings is a suspended seat, suspended by either rope or chains or a metal triangle on which one or more persons sit and gently go back and forth. That is what we call *une balançoire*.

We'll now take the French word *bureau*. It's a masculine noun, *un bureau*. One of its meanings is a place that I go to early in the morning and come back from later in the afternoon; where I earn my daily bread. Another of its meanings is a piece of furniture. It may be at my place of work, or it may be at home, at which I work and in which I keep several different objects including personal papers, pens and the like. That's what we call *un bureau*.

Another one of the words we'll look at today is *échelle*. It's a feminine noun, *une échelle*. One of its meanings is an object having two vertical sides between which there are steps made of metal or wood which we call "rungs". Another one of its meanings is a line either vertical or horizontal, graduated, broken up into equal parts on which is indicated some type of measurement. That is what we call *une échelle*.

And still another word, the French word *porte*. It's a feminine noun, *une porte*. One of its meanings is an entrance way to a fortified city, or to an ancient city, or an entrance way to a cemetery. Another one of its meanings is the opening by which we enter a school, a church, a house, or other similar structures. That is what we call *une porte*.

And another French word we'll look at is the word *bec*. It is a masculine noun, *un bec*. One of its meanings is the frontal, I suppose nasal part on the... on the face of a bird, used to pick worms out of the ground with. Another of its meanings a small V-shaped or round opening through which liquid flows. That is what we call *un bec*.

Another one of the words we'll look at is the French word *étai*. It's a masculine noun, *un étai*. Its main definition is an object, made out of metal, or in the old days it was made out of wood. It has two sides, which could be called jaws, with a metal bar running through the middle, with a little handle on it, that turns in order to tighten or loosen the jaws. The purpose of this object is to firmly hold other objects. That's what we call *un étai*.

Let's take the French word *tournevis*. It is a masculine noun, *un tournevis*. Its main definition is an object having a steel rod which is tapered at the end. It has a handle made out of metal, plastic or wood. Its main purpose is to tighten screws which may be flat-head or square-head. That is what we call *un tournevis*.

We'll now look at the French word *râteau*. It's a masculine word, a masculine noun, *un râteau*. Its main meaning is an object found around the garden, usually made out of metal or plastic, having a long handle, usually in wood. I suppose it could be in plastic, or even in metal, triangle-shaped and having a certain number of teeth which are bent on the bottom. And its main purpose is for... used to gather things around the garden. That's what we call *un râteau*.

And yet another word, the French word *tablier*. It's a masculine noun, *un tablier*. Its main meaning is a piece of clothing which is used to protect clothing that is worn underneath. It is usually made of cloth or it could be made of plastic, or even, I suppose, leather. That's what we call *un tablier*.

And another word to look at is the word *bouillon*. It's also a masculine noun, *un bouillon*. Its main meaning is a liquid derived from boiling substances such as bones, mixed with vegetables and certain spices. Its main purpose is for the making of soups, sauces and the like. That is what we call *un bouillon*.

Exemples

1. An example could be: *la balançoire dans le jardin est brisée. La balançoire dans le jardin est brisée.*
2. As an example, we'll say: *mon stylo est au bureau dans le tiroir du bureau. Mon stylo est au bureau dans le tiroir du bureau.*
3. As examples we could say: *l'échelle de sauvetage and l'échelle d'un thermomètre. L'échelle de sauvetage and l'échelle d'un thermomètre.*
4. As examples, we'll put: *la porte de la maison and la porte Saint-Jean. La porte de la maison. La porte Saint-Jean.*
5. As examples, we can say: *le bec de la perruque and le bec d'une pinte de lait. Le bec de la perruque, le bec d'une pinte de lait.*
6. An example would be: *l'étau est sur l'établi. L'étau est sur l'établi.*
7. An example in a sense would be: *serrer une vis avec un tourne-vis. Serrer une vis avec un tournevis.*
8. As an example we can say: *le râteau pour nettoyer le jardin. Le râteau pour nettoyer le jardin.*

9. An example would be: *un tablier de cuir. Un tablier de cuir.*

10. As an example, we'll say: *un bouillon de poulet. Un bouillon de poulet.*

LEÇON 1: En/dans

I am now going to explain the French words *en* and *dans* by giving you a series of situations.

We'll take *en* first. And the first situation is this: I often go to Trois-Rivières for the day. When I go, I take the bus at 8:00 in the morning and I arrive at Trois-Rivières at 9:30. How long does it take me to make the trip? Now you would answer in French *Je fais le voyage en une heure et demie. Je fais le voyage en une heure et demie.*

The second situation: in the morning, when I leave for university, I leave my house at 7:35 and I arrive at the university at 8:00. How long does it take for me to drive to the university? And you would answer in French *Je fais le voyage en 25 minutes. Je fais le voyage en 25 minutes.*

And the third situation: Mireille commence à... sorry. Mireille begins eating at noon. But by 12:30 she is finished eating and is ready to go out. How long does it take Mireille to eat? You would answer in French *Elle mange en 20 minutes. Elle mange en 20 minutes.*

Now we look at *dans*. The first situation: the class finishes at 12:30. It is now 10:00. How long before the class finishes? You would answer in French *La classe finit dans deux heures et demie. La classe finit dans deux heures et demie.*

The second situation: the coffee break will take place at 10:00. It is now 9:00. How long before the coffee break will take place? And you would answer in French *La pause-café aura lieu dans 1 heure. La pause-café aura lieu dans 1 heure.*

And the third situation: the student meeting will be held at 3:00 this afternoon. It is now 11:00. How long before the student meeting will take place? You would answer *La réunion aura lieu dans 4 heures. La réunion aura lieu dans 4 heures.*

Exemples

I'm going to give you examples without situations:

Je vais à Montréal en trois heures. Je vais à Montréal en trois heures and, *Je vais à Montréal dans trois heures. Je vais à Montréal dans trois heures.*

LEÇON 2: pendant

Okay, we're going to look here at the French word *pendant*. Now, to help you understand its meaning, I'm going to give you a series of situations which I hope will be able to bring its exact meaning, or to make, to make its meaning clear to you.

The first situation: something we don't see any more today. Remember way back when, when you were in school. We all did it. We all used to throw gum up on the ceiling and whatnot. What happened to us in those days? We had, we got what they called detentions. So what we had to do, we had to go in after school into a special room with the teacher looking at us and we had to sit with our hands behind our backs "pendant" 10, 15 or 20 minutes depending on how serious our little offense was.

As with any royal visit, some people waited on the street *pendant* 10 hours, 12 hours, just to get a glimpse of Lady Di and Prince Charles as they drove by.

Three years ago, I came to Quebec *pendant* the winter carnival, and of course I froze.

Three weeks ago I went up to Vancouver. I took the plane. It was a pretty rough ride. So, as happens with many people, I was sick "pendant" the entire trip.

Exemples

Now as examples we'll say: *dormir pendant 50 minutes*, *dormir pendant cinquante minutes* and, *dormir pendant le cours*, *dormir pendant le cours*.

LEÇON 3: depuis

I'm now going to give you a few situations to help you understand the French *depuis*.

The first situation: I got here at 8:30 this morning. It is now 10:00. How long have I been here? You could say in French *Je suis ici depuis huit heures trente. Je suis ici depuis huit heures trente.* Or you could say *Je suis ici depuis une heure et demie. Je suis ici depuis une heure et demie.*

The second situation: I got to the university at 8:00. It's now 1:00 in the afternoon. How long have I been at the university? You could say in French *Je suis à l'université depuis huit heures. Je suis à l'université depuis huit heures.* Or you could say *Je suis à l'université depuis cinq heures. Je suis à l'université depuis cinq heures.*

In the third case: I started studying on the seventh of June. It is now the ninth of June. How long have I been studying? And in French I could say *J'étudie depuis le sept juin. J'étudie depuis le sept juin.* Or I could say *J'étudie depuis deux jours. J'étudie depuis deux jours.*

Exemples

I'll now give you two sets of examples with *depuis*.

The first: *Je travaille à Québec depuis cinq ans. Je travaille à Québec depuis cinq ans.* Or I could say *Je travaille à Québec depuis 1978. Je travaille à Québec depuis 1978.*

LEÇON 4: il y a

I'm now going to give you situations with the French expression *il y a*.

The first situation: I began my class at 8:00. It is now 9:00. When did I begin my class? You could say in French *J'ai commencé il y a 1 heure. J'ai commencé il y a 1 heure.*

The second situation: I got to class at 8:30. It is now 12:00. When did I get to class? You could say in French *Je suis arrivé en classe il y a trois heures et demie. Je suis arrivé en classe il y a trois heures et demie.*

The third situation: It is the sixth of July. I arrived in Quebec on the second of July. When did I arrive in Quebec? You could say in French *Je suis arrivé à Québec il y a 4 jours. Je suis arrivé à Québec il y a 4 jours.*

Exemples

Okay we'll now look at examples. *J'ai pris un café il y a 15 minutes. J'ai pris un café il y a 15 minutes.*

LEÇON 5: Vocabulaire: (*brush; compass; river; ruins; bone;*
hammer; hedge; hay; magnifying glass;
streetlight)

I'm now going to give you some situations to help you understand the French words *pinceau* and *brosse*.

The first situation: I have finally come to the conclusion that it is far easier to throw *un pinceau* away rather than trying to clean it with turpentine and all the mess and everything.

Second situation: there's a new type of *pinceau* on the market made out of foam. But my experience is that it simply deteriorates after an hour of use. When you're working with *un pinceau* and you don't have any turpentine, simply put it in a glass of water and reuse it the next day. Before you paint that iron gate you'll have to get the rust off with *une brosse*. His hair is too thick to use a comb. His hair-dresser told him he'll have to use *une brosse*. Before you cook the potatoes, clean them with *une brosse*.

Now we'll look at situations dealing with the French words *compas* and *boussole*.

The first situation. As you know, Pierre is a draftsman. In order to draw a perfect circle he uses *un compas*. Pierre can draw a circle without an instrument, but in order for his circle to be absolutely perfect he uses *un compas*. At school, when I was in geometry, we always had to use *un compas* in order to get good marks in our homework.

To find the north it's necessary to have *une boussole*. In the forest the only real way you can find direction is to take out your *boussole*. Seamen always use *une boussole* to find the north.

We'll now look at situations which should help you to understand the French words *rivière* and *fleuve*.

Sunday I went out with friends. You know what we did? We took a sail-boat out into the *fleuve St-Laurent*. Next Saturday I'm going out again. This time I'm going to see a film called *La découverte du fleuve Mississippi*. Last year I went out west and I saw with my very own eyes the magnificent *fleuve Mackenzie*. Next week I'm going on a canoe trip on the *rivière Jacques Cartier*. At the end of the summer I'm going on a camping trip with the people in the office to the *rivière aux Castors*. In Quebec I live near the *rivière St-Charles*.

Our next set of situations... Our next set of situations will help you understand the French words *ruines* and *décombres*.

The first situation: last year I went to Greece and I visited the magnificent *ruines* of the Parthenon. The *ruines* of Pompeii have permitted historians to create... to recreate the life in that city. The *ruines* of England have much in common with the *ruines* of northern France. After the earthquake several bodies were found in *les décombres*. It's sad to see *les décombres* of an historic building that has recently burned. After the crash of the 727 several people tried to go and see *les décombres*.

We'll now look at situations which should help you to understand the French words *arête* and *os*.

The first situation: it's always dangerous to eat fish that contain a lot of *arêtes* because you could choke on them. The sardine is a fish which has *des arêtes* that are very soft. You should never give *les arêtes* to dogs or cats.

Last week I had an accident on my motorcycle and I fractured *un os* in my arm. The tibia is *un os* which you'll find in your leg.

And l'os in your nose is reasonably soft and that's why it doesn't really break that often.

I'll now give you some situations to help you understand the French word *marteau*.

The first one, as you well know, a carpenter uses what we call *un marteau* to drive nails. Whenever I bang nails in the basement I somehow always manage to bang my thumb with *le marteau*. Anybody wishing to do handyman work must buy at least a screwdriver and *un marteau*.

We're now going to look at situations which should... which should help you to understand the French word *haie*.

The first situation: I moved into a new house last year. There wasn't a tree in sight, no flowers, nothing. So I planted trees, flowers and I also planted *une haie* composed of young cedar shrubs all around my property.

My neighbour is crazy. He is an avid gardener. Every week he comes out and he stretches a string along the top of his *haie* and he trims it. Last year I had no privacy so I planted *une haie*.

Our next word, and situations to help understand it, is *foin*.

The first situation: The favourite food, or one of the favourite foods of horses is *foin*. The worst allergy problem under the sun is caused by *du foin*. The hardest thing in the world for you to do is to find a needle in a stack of *foin*.

The next set of situations is to help you understand the French word *loupa*.

The first situation: my grandmother is in rough shape. She can't hear, and unfortunately, she cannot read without *une loupe*. My dog has fleas. Some of them are so small that I have to take *une loupe* in order to be able to find them and get rid of them. Sherlock Holmes is often portrayed as walking around in a crouched position with *une loupe* in his hand, looking for clues.

Now we'll look at the French word *lampadaire* and some situations to help you to understand it.

The first one: in the United States many highways have *lampadaires* which break away on impact. I can't sleep at night because the city put up *un lampadaire* in front of my window. In the old days people used to stand under *un lampadaire* and sing Christmas Carols.

Exemples

1. We'll look at 2 examples: *un pinceau d'artiste* and *une brosse à vêtements*. *Un pinceau d'artiste*. *Une brosse à vêtements*.
2. Now an example. You have *un compas* or *un compas pour le dessin* and you have *une boussole pour l'orientation*. So you have *un compas pour le dessin*. *Une boussole pour l'orientation*.
3. Two examples: *la rivière aux Castors* and *le fleuve Mississippi*. *La rivière aux Castors*. *Le fleuve Mississippi*.
4. Two examples: *les ruines romaines* and *les décombres de l'édifice détruit par une tornade*. *Les ruines romaines*. *Les décombres de l'édifice détruit par une tornade*.
5. As an example, we'll simply say *une arête de poisson* and *le fémur est un os*. *Une arête de poisson*. *Le fémur... le fémur est un os*.

6. As an example, we'll simply say: *le marteau est un outil.*
Le marteau est un outil.
7. An example would be: *une haie de laurier.* *Une haie de laurier.*
8. As an example, we could say: *les vaches mangent du foin.* *Les vaches mangent du foin.*
9. As an example, ghmm (cough) we could say: *regarder un timbre à la loupe.* *Regarder un timbre à la loupe.*
10. As an example, we'll, we'll put: *les rues éclairées par des lampadaires.* *Les rues éclairées par des lampadaires.*

LEÇON 6: Vocabulaire. (*balançoire; bureau; échelle; porte; bec; étau; tournevis; râtelier; tablier; bouillon*)

We'll now look at situations to help you understand the word *balançoire*.

The first situation: most parents tell their kids not to stand behind someone on *une balançoire*. When we were kids my father hung *une balançoire* from a branch on the old oak tree in the backyard. If you have a very heavy person on one end of *une balançoire* and a very light person on the other end of *une balançoire*, you'll never have any fun. The most popular attraction in the local playground, after the wading pool, is usually *une balançoire*. But the only problem is, only two kids can sit on *une balançoire* at any one time.

Now we'll look at situations to help you understand the French word *bureau*.

The first situation: if there's anything that I hate, it's to have someone from *le bureau* call me on the weekend to discuss a problem that I've completely shut out of my mind.

Second situation: I usually leave the house around 8:15 in the morning to be able to get to *le bureau* just before 9:00, a few minutes before my boss gets there. In the last century *un bureau* made with quality and of the finest wood, usually had a secret compartment in it. At work my *bureau* is in the study and it's piled high with papers.

Another word we'll look at, with situations to help you understand it, is *échelle*.

The first situation: if you take *une échelle* from 1 to 10, I think a lot of people would put Lady Di in the 9 to 10 range. If you go to Prince Edward Island you'll find the road map just as big as for any other province. But you have to be careful because *l'échelle* is not the same due to the fact that the island is so small. When I was young I used to put up *une échelle* under my bedroom window so that I could sneak out at night to raid the cherry orchards after my parents had gone to bed. The people on the 7th floor of the apartment building almost burned to death because the *échelle* only reached to the 5th floor.

Okay, we'll look at another word, the word *porte* and situations which should help you to understand it. The first situation: at the turn of the century the city of Quebec used to lock *les portes* leading up to Upper Town to keep the people of Lower Town from coming up and causing a ruckus after midnight.

The second example: during the Stanley Cup Playoffs if you don't buy a ticket a long time in advance, your only hope is to try and get one at *la porte* just before game time. At Christmas many people put mistletoe up over *la porte*. My son drove into the driveway, skidded on a patch of ice, and drove through *la porte* of the garage.

And yet another word, the French word *bec*. I'll give you some situations which will help you to understand that word.

The first situation: one of the most annoying things I do around the house, is to open the milk carton from the wrong side, which ruins the efficiency of *le bec* on the other side. I couldn't pour myself a decent cup of tea because tea leaves had clogged up *le bec* of the teapot. If you buy a watering can, get one that has the little piece that fits on the end that's full of holes, that fits onto the end of *le bec*. If you buy *un bec* buy one made out of plastic.

We're now going to look at situations to help you to understand the French word *étau*. The first situation: every workshop should have un *étau* solidly attached to the benchtop. My kids were playing in the workshop and, of course, one of them naturally got his finger squeezed in l'*étau*. The best way to straighten a piece of bent metal is to tighten it up in l'*étau* and bend it back until it reaches its desired shape.

The next series of situations concerns the word *tournevis*. If you can't find un *tournevis*, you can always use a dime. An electrician car... always carries several sizes of the tool we call un *tournevis*. If, for some reason you have to take off the doorknob on the front door, the only tool that you'll have to bring up from the basement is un *tournevis*.

Our next series of situations concerns the French word *râteau*. In the old days the most common instrument called un *râteau* was made out of bamboo. In the spring, to get rid of the dead grass out of the lawn, you'll need un *râteau* and lots and lots of elbow work. The third situation: many people skim the dead leaves, and any other debris, off the top of the swimming pool with what we call, the instrument that we call un *râteau*.

The next series of situations should help you to understand the French word *tablier*. The first situation: all artists who usually throw paint on a canvas, before beginning, put on un *tablier*. When I was making spaghetti sauce I spilled tomato juice on myself. Good thing I had un *tablier* so I didn't get my shirt dirty. All the dishtowels were in the washing, so my wife dried the dishes with un *tablier*.

And yet another word, *bouillon*. I hope the situations I give you will make this word clear to you. The first one: you can't make chicken soup with un *bouillon* made from beef bones, or ham bones. Most great chefs use un *bouillon* in their sauces instead of water, to give them,

their sauces, more flavour. *Un bouillon* has to be boiled for hours and hours and hours, to get all the goodness out of the bones and vegetables.

Exemples

1. An example could be: *la balançoire dans le jardin est brisée. La balançoire dans le jardin est brisée.*
2. As an example, we'll say: *mon stylo est au bureau dans le tiroir du bureau. Mon stylo est au bureau dans le tiroir du bureau.*
3. As examples we could say: *l'échelle de sauvetage and l'échelle d'un thermomètre. L'échelle de sauvetage and l'échelle d'un thermomètre.*
4. As examples, we'll put: *la porte de la maison and la porte Saint-Jean. La porte de la maison. La porte Saint-Jean.*
5. As examples, we can say: *le bec de la perruche and le bec d'une pinte de lait. Le bec de la perruche, le bec d'une pinte de lait.*
6. An example would be: *l'étau est sur l'établi. L'étau est sur l'établi.*
7. An example in a sense would be: *serrer une vis avec un tournevis. Serrer une vis avec un tournevis.*
8. As an example we can say: *le râteau pour nettoyer le jardin. Le râteau pour nettoyer le jardin.*
9. An example would be: *un tablier de cuir. Un tablier de cuir.*
10. As an example, we'll say: *bouillon de poulet. Un bouillon de poulet.*

TECHNIQUE TRANSLATION

LEÇON 1: En/dans

Today we're going to look at two French words *en* and *dans*. Now I thought we'd look at them today through the process of translation. So we can say that *in* is translated into French by the French word *en*. And, we can also say that *en* is translated into English by *in*. To repeat, *in* can be translated into French by *en* and *en* can be translated back into, excuse me, can be translated back into English by *in*. Now, we can also say that the French word, or the English word *in* can be translated into French by the French word *dans* and, conversely the French word *dans* can be translated into English by *in*. To repeat, *in* can be translated into French by *dans* and *dans* can be translated into English by the word *in*. So if you draw it out [on board] in short form you get: *in* translates into French as *en*. *En* translates into English as *in*. And we can also say *in* translates into French as *dans* and *dans* translates into English as *in*. So we have here two possibilities: *in* goes into French as *en*. And of c... and following, *en* will go into English as *in*. And we also have *in* going into French as *dans* and *dans* translating back into English as *in*.

Exemples:

We'll now look at two examples and their translations. The first one: *Je vais à Montréal en 3 heures*, translates into English as *I go to Montreal in 3 hours*. Now *I go to Montreal in 3 hours* translates back into French as *Je vais à Montréal en 3 heures*.

The second example: *Je vais à Montréal dans 3 heures* translates into English as *I go to Montreal in three hours*. So, to put this one back into French *I go to Montreal in 3 hours* equals *Je vais à Montréal dans 3 heures*.

LEÇON 2: Pendant

Let's look now at the French word *pendant*, and how it translates into English. *For* is translated into French by *pendant*. So we have *for* which is translated into French by *pendant* and *pendant* which is translated into English by the word *for*. But, we also have *during*, which is translated into French by the word *pendant*, and *pendant* is translated into English by the word *during*. To repeat, *during* is translated into French by *pendant* and *pendant* goes back into English as the word *during*.

Exemples

For examples we'll say: *dormir pendant 50 minutes* is translated into English by *to sleep for 50 minutes*. Now *to sleep for 50 minutes* is translated back into French by *dormir pendant 50 minutes*. The second example: *dormir pendant le cours* translates into English as *to sleep during the course* and *to sleep during the course* translates into English as *dormir pendant le cours*.

LEÇON 3: Depuis

We'll now look at the French word *depuis* and how to translate it into English. The English word *since* translates into French as the French word *depuis*. And the French word *depuis* translates into English as the English word, sorry, *since*. So *since* translates into French as *depuis* and *depuis* translates into English as *since*. Also, the English word *for* translates into French as *depuis* and the French word *depuis* translates into English as the English word *for*. *For* translates into French as *depuis*, and *depuis* translates into English as *for*. So when you have the French *depuis* you translate that into English by *since*. When you have the English word *since* you translate it into French with *depuis*. When you have the French word *depuis* you can also translate that by *for* and when you have *for* you can translate that with *depuis*.

Exemples

Now I'll give you an example: *Je travaille à Québec depuis 5 ans.* That translates as *I've been working in Quebec for 5 years* which translates as *Je travaille à Québec depuis 5 ans.* Now, you also have *Je travaille à Québec depuis 1978.* That translates as *I've been working in Quebec since 1978.* *I've been working in Quebec since 1978* is *Je travaille à Québec depuis 1978.*

LEÇON 4: Il y a

We're now going to talk about the French expression *il y a* and its translation into English. The English word *ago* translates into French as the expression *il y a*. And the expression *il y a* translates into English as *ago*. So we have *ago* which translates into French as *il y a* and *il y a* which translates into English as *ago*. So every time you have a sentence with *ago* you're going to translate it by the French expression *il y a*. And every time you have a sentence with *il y a* in it, you're going to translate it by the English expression *ago*. So *ago* becomes *il y a* and when you have *il y a* it becomes *ago*.

Exemples

Now for an example: *J'ai pris un café il y a 15 minutes*. That translates into English as *I had coffee 15 minutes ago*. And *I had coffee 15 minutes ago* you will render in French as *J'ai pris un café il y a 15 minutes*.

LEÇON 5: Vocabulaire (*brush; compass; river; ruins; bone; hammer; hedge; hay; magnifying glass; streetlight*)

I'll now give you two French words *pinceau* and *brosse* and we'll look at their translations. *Brush* translates in, into French as *pinceau*. And *pinceau* translates as *brush*. So we have *brush* translated into French by *pinceau* and *pinceau* translated into English by *brush*.

We also have *brush* translated into French by *brosse* and *brosse* can be rendered in English by *brush*. *Brush* translated by *brosse* and *brosse* translated by *brush*.

We'll now look at the French words *compas* and *boussole* and their translations. *Compass* translated into French by *compas* and *compas* translated into English by *compass*. *Compass* translated into French by *compas* and *compas* translated in, back into English by *compass*.

We also have *compass* translated into French by *boussole* and *boussole* translated back into English by *compass*. So we have *compass* translated into French by *boussole* and *boussole* goes back into English as the word *compass*.

Our next two words are *rivière* and *fleuve*. We'll see how to translate them. *River* translates into French as *rivière* and *rivière* translates as *river*. So we have *river* goes into French as *rivière* and *rivière* goes back into English as *river*. Now *river* or *large river* translates as *fleuve* and *fleuve* translates into English as *large river*. So we have *large river* into French as *fleuve* and *fleuve* goes back into English as *large river*.

Our next two words: *ruines* and *décombres*. *Ruins* translated into French by *ruines* in the plural, and *ruines* translated into English by *ruins*. So *ruins* translates into French as *ruines* and the French *ruines* becomes in English *ruins*.

We also have *ruins* which translates into French as *décombres* and *décombres* which translates into English as *ruins*. *Ruins* translates into French as *décombres* and *décombres* translates back into English as *ruins*.

And another two words. The French word *os* and the French word *os*. We'll see how they translate. *Bone* translates into French as *os* and *os* translates into English as *bone*. So *bone* translates into French as *os* and *os* translates back into English as *bone*.

Let's look at the French word *marteau* and its translation in English. The word *hammer* translates into French as *marteau* and *marteau* translates into English as the word *hammer*. So we have *hammer* translated into French by *marteau*. And the French *marteau* translated into English by *hammer*.

We'll now look at the French word *haie* and its translation. *Hedge* is translated into French by *haie* and *haie* is translated into English by *hedge*. So we have *hedge* translated into French by *haie* and *haie* translated into English by *hedge*.

The next translation we'll do is *foin*. The English word *hay* translates into French as the word *foin*. And the word *foin* translates into English as the French word... sorry ... no, that's right... translates into English as *hay*. So we have *hay* translated into French by the word *foin* and the French word *foin* is going to be rendered in English by the English word *hay*.

Our next word will be the French word *loupe*, we'll see how it's translated. *Magnifying glass* which translates into French as *loupe* and the French *loupe* which translates into English as *magnifying glass*. So we have *magnifying glass* translated into French as *loupe* and the French word *loupe* translated back into English as *magnifying glass*.

And the next word, with its translation is *lampadaire*. So we have the English *streetlight* which translates into French as *lampadaire* and *lampadaire* translated into English by *streetlight*. To repeat, *streetlight* translated into French by *lampadaire*; *lampadairs* goes into English as *streetlight*.

Exemples

1. We'll look at 2 examples: *un pinceau d'artiste* and *une brosse à vêtements*. *Un pinceau d'artiste*. *Une brosse à vêtements*.
2. Now an example. You have *un compas* or *un compas pour le dessin* and you have *une boussole pour l'orientation*. So you have *un compas pour le dessin*. *Une boussole pour l'orientation*.
3. Two examples: *la rivière aux Castors* and *le fleuve Mississippi*. *La rivière aux Castors*. *Le fleuve Mississippi*.
4. Two examples: *les ruines romaines* and *les décombres de l'édifice détruit par une tornade*. *Les ruines romaines*. *Les décombres de l'édifice détruit par une tornade*.
5. As an example, we'll simply say *une arête de poisson* and *le fémur est un os*. *Une arête de poisson*. *Le fémur... le fémur est un os*.

6. As an example, we'll simply say: *le marteau est un outil.*
Le marteau est un outil.
7. An example would be: *une haie de laurier.* *Une haie de laurier.*
8. As an example, we could say: *les vaches mangent du foin.* *Les vaches mangent du foin.*
9. As an example, ghmm (cough) we could say: *regarder un timbre à la loupe.* *Regarder un timbre à la loupe.*
10. As an example, we'll, we'll put: *les rues éclairées par des lampadaires.* *Les rues éclairées par des lampadaires.*

LEÇON 6: Vocabulaire (*balançoire; bureau; échelle; porte; bec; étau; tournevis; râtelier; tablier; bouillon*)

We'll now look at the French word *balançoire* and its translation. *Swing* translates into French as *balançoire* and *balançoire* translates into English as *swing*. *Swing* translates into French by *balançoire* and *balançoire* translates into English by *swing*. *Teeter-totter* translates into French by *balançoire* and *balançoire* translates into English by *teeter-totter*. *Teeter-totter* translates by *balançoire*, and *balançoire* goes back into English by *teeter-totter*.

Take the French word *bureau* and we'll see how it translates. *Office* translates into French as *bureau* and *bureau* translates as *office*. So we have *office* translates into French by *bureau* and *bureau* translates into English as *office*.

We also have *desk* which translates as *bureau* and then *bureau* goes back into English as *desk*. So *desk* goes into French as *bureau*; *bureau* goes back into English as *desk*.

Another word and its translation is the word *échelle*. *Scale* translates into French as *échelle* and *échelle* translates into English as *scale*. So we have *scale* translated into French as *échelle* and *échelle* translated into English as *scale*. But we also have *ladder* which translates into French as *échelle* and conversely *échelle* translates into English as *ladder*. *Ladder* translates into French as *échelle*, *échelle* goes back into English as *ladder*.

The next translation we'll look at concerns the word *porte*. *Gate* in English translates into French as *porte*. And the word *porte* in French translates into English as *gate*. Again *gate* goes into French as *porte*, and *porte* can be translated into English as *gate*.

But we also have *door* which translates as *porte* and the word *porte* translates as *door*. *Door* goes into French as *porte*, *porte* goes into English as *door*.

Then we have the French word *bec*. We'll see how it's translated. *Beak* translates into French as *bec* and *bec* translates into English as *beak*. *Bec*, sorry... *Beak* translates into French as *bec* and *bec* goes back into English as *beak*.

But also we have the word *spout* which translates into French as *bec* and conversely *bec* translates into English as *spout*. *Spout* becomes *bec* and *bec* becomes *spout*.

We'll now look at the French word *étai* and its translation in English. Well, we have the English word *vice* which is translated into French by the word *étai*. And conversely the word *étai* is translated into English by the word *vice*. So we have *vice* which is translated into French by the French word *étai* and we have *étai* which goes back into English as the word *vice*.

Another word we'll look at is the word *tournevis* and how to translate it. We have the English word *screwdriver* which translates into French as *tournevis*. And *tournevis* translates into English as *screwdriver*. Once again, *screwdriver* translates into French as *tournevis* and *tournevis* goes back into English as the word *screwdriver*.

Another word we'll look at is the word *râteau* and how to translate it. We have the English word *rake* which translates into French as *râteau*. And *râteau* translates into English as *rake*. So we have *rake* which is translated into French by the French word *râteau*, and we have the French word *râteau* which is rendered back in English as the word *rake*.

The next word we'll translate is the word *tablier*. We have the English word *apron* which is translated into French by the word *tablier* and *tablier* is translated into English by *apron*. So we have *apron* translated into French as *tablier* and *tablier* translated into English by the word *apron*.

And another word, *bouillon*. We'll see how it's translated. The English word *stock* translates into French as *bouillon*. And the French word *bouillon* translates into English as *stock*. Once again, *stock* goes into French as *bouillon* and *bouillon* goes back into English as *stock*.

Exemples

1. An example could be: *la balançoire dans le jardin est brisée. La balançoire dans le jardin est brisée.*
2. As an example, we'll say: *mon stylo est au bureau dans le tiroir du bureau. Mon stylo est au bureau dans le tiroir du bureau.*
3. As examples we could say: *l'échelle de sauvetage and l'échelle d'un thermomètre. L'échelle de sauvetage and l'échelle d'un thermomètre.*
4. As examples, we'll put: *la porte de la maison and la porte Saint-Jean. La porte de la maison. La porte Saint-Jean.*
5. As examples, we can say: *le bec de la perruque and le bec d'une pinte de lait. Le bec de la perruque, le bec d'une pinte de lait.*
6. An example would be: *l'étau est sur l'établi. L'étau est sur l'établi.*

7. An example in a sense would be: *serrer une vis avec un tournevis.*
Serrer une vis avec un tournevis.
8. As an example we can say: *le râteau pour nettoyer le jardin.*
Le râteau pour nettoyer le jardin.
9. An example would be: *un tablier de cuir.* *Un tablier de cuir.*
10. As an example, we'll say: *un bouillon de poulet.* *Un bouillon de poulet.*

ANNEXE 2

*"Prétests" et "post-tests"^{**} des leçons*

<u>Tests* administrés à chaque leçon</u>		<u>Intitulé du test</u>	<u>Page</u>
Leçon 1	"prétest" (avant la leçon) :	1-A	378
Leçon 1	"post-test 1" (avant l'exemple) :	1-B	379
Leçon 1	"post-test 2" (après l'exemple) :	1-C	381
Leçon 2	"prétest" (avant la leçon) :	2-A	382
Leçon 2	"post-test 1" (avant l'exemple) :	2-B	383
Leçon 2	"post-test 2" (après l'exemple) :	2-C	384
Leçon 3	"prétest" (avant la leçon) :	3-A	385
Leçon 3	"post-test 1" (avant l'exemple) :	3-B	386
Leçon 3	"post-test 2" (après l'exemple) :	3-C	388
Leçon 4	"prétest" (avant la leçon) :	4-A	389
Leçon 4	"post-test 1" (avant l'exemple) :	4-B	390
Leçon 4	"post-test 2" (après l'exemple) :	4-C	391
Leçon 5	"prétest" (avant la leçon) :	5-A	392
Leçon 5	"post-test 1" (avant l'exemple) :	5-B	393
Leçon 5	"post-test 2" (après l'exemple) :	5-C	395
Leçon 6	"prétest" (avant la leçon) :	6-A	397
Leçon 6	"post-test 1" (avant l'exemple) :	6-B	398
Leçon 6	"post-test 2" (après l'exemple) :	6-C	402

*Note : Le choix du terme "test" a été préféré à celui de "vérification des connaissances" en raison de sa brièveté. Il faut ainsi lui attribuer le sens qu'il prend dans cette étude, soit un moyen de vérifier la compréhension des éléments de chaque leçon.

** : Voir les corrigés des tests à la fin de l'Annexe 2.

NOM _____

GROUPE _____

Translate into French

1. I do my homework in 20 minutes.
(F.t.)* Je fais mes devoirs _____ 20 minutes.
2. I'll do my homework in 2 days.
(F.t.) Je ferai mes devoirs _____ 2 jours.
3. I'll do my homework before Tuesday.
(F.t.) Je ferai mes devoirs _____ mardi.
4. I'll do my homework after class.
(F.t.) Je ferai mes devoirs _____ la classe.
5. Pierre can read the paper in 1 hour.
(F.t.) Pierre peut lire le journal _____ 1 heure.
6. Pierre will read the paper after 6 o'clock.
(F.t.) Pierre lira le journal _____ 6 heures.
7. Pierre will read this postcard in 2 heures.
(F.t.) Pierre lira cette carte postale _____ 2 heures.
8. Pierre reads the paper before breakfast.
(F.t.) Pierre lit le journal _____ le petit déjeuner.

*French translation

NOM _____

GROUPE _____

Translate into French

1. I left Quebec at 7:00 and I arrived at Ile d'Orléans at 7:45.
I made the trip Quebec - Ile d'Orléans in 45 minutes.
(F.t.)* J'ai fait le voyage Québec - Ile d'Orléans
_____ 45 minutes.
2. It's noon. The meal is not ready yet. I still need 50 minutes more to
prepare it. The meal will be ready in 50 minutes.
(F.t.) Le repas sera prêt _____ 50 minutes.
3. ... The meal will be ready after 1 o'clock.
(F.t.) Le repas sera prêt _____ 1 heure.
4. It's Friday.
I'll be on vacation next Friday.
When will I be on vacation?
I'll be on vacation in one week.
(F.t.) Je serai en vacances _____ 1 semaine.
5. ... I will be on vacation after July 2.
(F.t.) Je serai en vacances _____ le 2 juillet.
6. Mireille has a sailboat.
She sailed across the lake in 2 hours.
How long did it take her to cross the lake?
She sailed across in 2 hours.
(F.t.) Elle a traversé le lac _____ 2 heures.

7. Mireille has a sailboat.
It takes her over 3 hours to cross the lake.
When will she be back?
She will be back before 4 o'clock.
(F.t.) Elle sera de retour _____ 4 heures.
8. ... She will be back after 5 o'clock.
(F.t.) Elle sera de retour _____ 5 heures.

*French translation

NOM _____

GROUPE _____

Translate into English

a I leave

1. Je pars^a dans 5 minutes.

b I can write

2. J'écris^b une lettre en 3 minutes.
_____3. Je pars après la classe.
_____4. J'écris une lettre avant le repas.

c writes

5. Pierre prépare^c un rapport^d en un jour.

d report

e will be back

6. Mireille reviendra^e dans 2 semaines.
_____7. Mireille reviendra avant 2 semaines.
_____8. Mireille reviendra après 2 semaines.

NOM _____

GROUPE _____

Translate into French

1. I swim
- for
- 2 hours every day.

(F.t.)* Je nage _____ 2 heures tous les jours.

2. I work every night
- after
- 7 o'clock.

(F.t.) Je travaille tous les soirs _____ 7 heures.

3. I don't like working
- during
- the summer.

(F.t.) Je n'aime pas travailler _____ l'été.

4. I don't want any work
- after
- the summer.

(F.t.) Je ne veux pas de travail _____ l'été.

5. I listen to the radio
- for
- 30 minutes before going to bed.

(F.t.) J'écoute la radio _____ 30 minutes avant d'aller au lit.

6. My cat sleeps
- during
- the day.

(F.t.) Mon chat dort _____ la journée.

7. I am going to store my car away
- before
- winter.

(F.t.) Je vais remiser ma voiture _____ l'hiver.

8. I'll buy a new car
- after
- the summer.

(F.t.) Je vais acheter une nouvelle voiture _____ l'été.

*French translation

NOM _____

GROUPE _____

Translate into French

1. I was at home for the week-end.

(F.t.)* Je suis resté à la maison _____ le week-end.

2. Last night, I didn't sleep for 3 hours.

(F.t.) La nuit dernière, je n'ai pas dormi _____ 3 heures.

3. My daughter was sick during the night, last night.

(F.t.) Ma fille a été malade _____ la nuit, hier.

4. He lost his money, so he didn't eat for 2 days.

(F.t.) Il a perdu son argent, alors il n'a pas mangé
_____ 2 jours.

5. I answer questions before class.

(F.t.) Je réponds aux questions _____ la classe.

6. This student asks questions after class.

(F.t.) Cet étudiant pose des questions _____ la classe.

7. The lights went off during the storm.

(F.t.) Les lumières se sont éteintes _____ la tempête.

8. I saw him before class.

(F.t.) Je l'ai vu _____ la classe.

*French translation...

NOM _____

GROUPE _____

Translate into English

a) do

b) my homework

c) it's very warm

d) I'll stay

e) swimming pool

f) I'll see you

g) intermission

h) breakfast

i) eating

1. Le soir, je fais^a mes devoirs^b pendant une heure.
_____2. Il fait très chaud^c. Je vais rester^d dans la piscine^e pendant 5 heures.
_____3. Je te verrai^f pendant l'entracte^g.
_____4. Je te verrai après la soirée.
_____5. Il fait très chaud à Québec pendant l'été.
_____6. Il fait très chaud à Québec avant l'été.
_____7. Je fais mes devoirs avant le petit déjeuner^h.
_____8. Mireille fait ses devoirs après le repasⁱ.

NOM _____

GROUPE _____

Translate into French

1. I have been learning piano for 10 years.
(F.t.)* J'apprends le piano _____ 10 ans.
2. She has been swimming for a long time.
(F.t.) Elle nage _____ longtemps.
3. I have been on a diet since Monday.
(F.t.) Je suis au régime _____ lundi.
4. I have been working in this hotel since 1981.
(F.t.) Je travaille dans cet hôtel _____ 1981.
5. I was working in this hotel before 1981.
(F.t.)* Je travaillais dans cet hôtel _____ 1981.
6. After the last week of class I will go to Gaspé.
(F.t.) _____ la dernière semaine de cours, j'irai à Gaspé.
7. Before I got married I rented a duplex.
(F.t.) _____ de me marier j'ai loué un duplex.
8. Please phone me after 10 o'clock.
(F.t.) S'il vous plaît, téléphone-moi _____ 10 heures.

*French translation

NOM _____

GROUPE _____

Translate into French

1. I plan to stay in Quebec 3 days.
 I meet a friend who asks me how long I am staying.
 I answer I'm staying in Quebec for 3 days.
 (F.t.)* Je réponds que je vais rester à Québec _____ 3 jours.

2. It is 1984.
 I learned how to drive a car in 1980. How long have I been driving a car?
 I have been driving for 4 years.
 (F.t.) Je conduis l'auto _____ 4 ans.

3. The child went to bed at 7 o'clock.
 It's now midnight.
 How long has he been sleeping?
 He has been sleeping for 5 hours.
 (F.t.) Il dort _____ 5 heures.

4. It's Friday, August the 8th.
 I began my French class on July the 6th.
 How long have I been studying French?
 I have been studying French since July the 6th.
 (F.t.) J'étudie le français _____ le 6 juillet.

5. I shave before I go to work.
 I leave for work at 8 o'clock.
 When do I shave?
 I shave before 8 o'clock.
 (F.t.) Je me rase _____ 8 heures.

6. It's 8 o'clock. I got up at 7 o'clock.
How long have I been up?
I have been up since 7 o'clock.
(F.t.) Je suis debout _____ 7 heures.
7. I ate at noon.
I have to wait 1 hour before going swimming.
When can I begin swimming?
I can begin swimming after 1 o'clock.
(F.t.) Je peux commencer à nager _____ 1 heure.
8. I eat before I go to school.
I leave for school at 7:30.
When do I eat?
I eat before 7:30.
(F.t.) Je mange _____ 7:30.

*French translation

NOM _____

GROUPE _____

Translate into English

- a) To work=travailler 1. Je travaille^a depuis 1 an.

- b) breakfast 2. Je prendrai le petit déjeuner^b avant de partir.

3. Pierre est dessinateur depuis 1978.

- c) sick 4. Mon professeur est malade^c depuis mardi.

- d) grass 5. Après avoir coupé le gazon^d je laverai^e
e) to wash=laver l'auto^f.
f) car _____
- g) on a trip 6. Nous partons en excursion^g à l'île d'Orléans
pour 1 jour.

- h) my husband 7. Mon mari^h fumeⁱ des cigares depuis 5
i) to smoke=fumer jours.

- j) to concentrate= 8. Je vais m'asseoir et me concentrer^j pendant
se concentrer 10 minutes.

NOM _____

GROUPE _____

Translate into French

1. I arrived here three weeks ago.
(F.t.)* Je suis arrivée ici _____ 3 semaines.
2. I got a doctorate 20 years back.
(F.t.) J'ai eu un doctorat _____ 20 ans.
3. I finished my meal afterwards.
(F.t.) J'ai fini mon repas _____.
4. I finished my meal 2 minutes ago.
(F.t.) J'ai fini mon repas _____ 2 minutes.
5. He arrived in Quebec before July the first.
(F.t.) Il est arrivé à Québec _____ le 1er juillet.

*French translation

NOM _____

GROUPE _____

Translate into French

1. It's 9:30.

The phone rang at 9:00.

When did the phone ring?

The phone rang 30 minutes ago.

(F.t.)* Le téléphone a sonné _____ 30 minutes.

2. It's 2 o'clock.

I met Jean at noon.

When did I meet him?

I met him two hours ago.

(F.t.) Je l'ai rencontré _____ 2 heures.

3. I started my homework at 3 o'clock.

The phone rang a few minutes later.

When did the phone ring?

The phone rang a few minutes after 3 o'clock.

(F.t.) Le téléphone a sonné quelques minutes _____ 3 heures.

4. I turned the TV off and then I went to bed.

When did I turn the TV off?

I turned it off before I went to bed.

(F.t.) J'ai éteint la télé _____ d'aller au lit.

*French translation

NOM _____

GROUPE _____

Translate into English

a) movie

1. Je ferai mes devoirs après le film^a.

b) left

2. Mes amis sont partis^b il y a 1 heure.

c) I drank

3. J'ai bu^c un café il y a 5 minutes.

d) I did

4. J'ai fait^d mes devoirs avant de partir^e.

e) I left

NOM _____

GROUPE _____

Translate into French

(Where more than one word is possible, give them)

1. brush
2. garbage can
3. compass
4. river
5. building
6. bone
7. book
8. ruins
9. car
10. hammer
11. hedge
12. hay
13. streetlight
14. magnifying glass
15. closet

NOM _____

GROUPE _____

Translate into French

1. To paint, Picasso needed a _____.
2. The St. Lawrence _____ originates in the Great Lakes and the Richelieu _____ originates in Lake Champlain.
3. A seaman needs a _____ for direction and he also needs a _____ when he has to wash the deck.
4. After an earthquake, victims are often found in the _____; and long after an environmental disaster the remains or the _____ of fish are often found.
5. In geometry you need a _____ to draw a circle.
6. There are 208 _____ in the human skeleton.
7. I don't like walking, I go to work by _____, even though I work in the _____ two blocks away.
8. I have been looking for my hat. I thought it was in the _____ but my son threw it in the _____.
9. I read 2 _____ a week.

10. The streets of Quebec are lit by old fashioned _____.
11. I was tired of cutting the grass and trimming the _____
so I hired a gardener.
12. My friend has land on which he grows _____ that he asks me to
help bale every Summer.
13. A carpenter without a _____ and saw is like a student without
pen and paper.
14. A coin collector needs a _____ to examine worn coins.
15. Any archeologist has the greatest respect for any ancient _____
he may stumble upon.

- j) to go into the woods 6. Aller dans la forêt sans boussole est comparable à faire des cercles^k sans compas.
- k) circles
-
-
- l) there was nothing left 7. Sous les décombres de cette maison il ne restait plus rien^l; tout avait brûlé^m.
- m) everything had burned
-
-
- n) as wide as 8. La rivière Rouge est-elle aussi large queⁿ le fleuve St-Laurent?
-
-
- o) it's more pleasant 9. Je vais à Montréal en voiture, c'est plus agréable^o.
-
-
- p) every carpenter 10. Tout menuisier^p a besoin d'un bon marteau et tout collectionneur de timbre d'une loupe.
-
-
- q) had (...) installed 11. La ville de Québec a fait installer^q de nouveaux lampadaires ainsi qu'une^r haie de cèdres^s autour de l'hôtel de ville^t.
- r) as well as
- s) cedar
- t) city hall
-
-
- u) scarce 12. Cette année le foin sera rare^u à cause du manque de pluie^v.
- v) because of the drought
-
-

NOM _____

GROUPE _____

Translate into French

1. swing
2. desk
3. scale
4. gate
5. vice
6. teeter-totter
7. purse
8. apron
9. elbow
10. office
11. screwdriver
12. spout
13. ladder
14. diaper
15. door
16. shoe
17. rake
18. ruler
19. stock
20. beak

NOM _____

GROUPE _____

Translate into French

1. A hippopotamus has a big mouth and a pelican has a wide beak.
(F.t.)* Un hippopotame a une grande bouche et un pélican un grand _____
2. Her soup was ruined because when she made the stock, she put too much salt in it.
(F.t.) Elle a raté sa soupe parce que quand elle a fait le _____ elle a mis trop de sel.
3. You draw a straight line with a ruler.
(F.t.) Vous faites une ligne droite avec une _____.
4. Old ships used to have mermaids in the space called the rake under the overhang of the bow.
(F.t.) Les vieux bateaux avaient une sirène à l'endroit appelé _____ sous la partie supérieure de la proue.
5. I broke the moss rake trying to get the moss out of the lawn.
(F.t.) J'ai brisé le _____ à mousse en essayant d'enlever la mousse du gazon.
6. The liquor store's stock of beer is almost depleted because of the beer strike.
(F.t.) Le _____ de bière du magasin est presque épuisé à cause de la grève.

7. My feet hurt so I took off my shoes.

(F.t.) J'avais mal aux pieds; j'ai enlevé mes _____

8. The mailman broke the knocker on the door.

(F.t.) Le facteur a brisé le marteau sur la _____

9. The worst thing about babies is that you have to change their diapers at least 10 times a day.

(F.t.) La pire chose à propos des bébés: c'est qu'on doit les changer de _____ au moins 10 fois par jour.

10. The Fraser River has several fish ladders to help the fish on their journey.

(F.t.) Le fleuve Fraser a plusieurs _____ à poissons pour aider le poisson à remonter le courant.

11. I'm a little teapot short and stout.

- Here is my handle.

- Here is my spout.

(F.t.) Je suis une petite théière.

- Ceci est ma poignée.

- Ceci est mon _____.

12. A good drink in the Summer is a screwdriver.

(F.t.) Une bonne boisson en été est un _____.

13. My office is on the fifth floor.

(F.t.) Mon _____ est au 5e étage.

14. Children usually fall off their bikes and scrape their knees and elbows.

(F.t.) Les enfants tombent souvent de leur bicyclette et se blessent aux genoux et aux _____.

15. I needed a screwdriver to take off the faceplate on the switch.
(F.t.) J'avais besoin d'un _____ pour dévisser la plaque du commutateur.
16. My grandmother always wore an apron when she worked in the kitchen.
(F.t.) Ma grand-mère portait toujours un _____ quand elle travaillait dans la cuisine.
17. Women carry their cosmetics in their purse.
(F.t.) Les femmes transportent leurs cosmétiques dans leur _____.
18. A metal teeter-totter will bend in the middle if too many heavy grown-ups sit on each end.
(F.t.) Une _____ de métal se tordra si un trop grand nombre de grandes personnes s'assoient de chaque côté.
19. The pilots bring the plane to a final stop in front of the terminal building on that part called the apron.
(F.t.) Les pilotes arrêtent l'avion en face de l'aérogare, sur la partie du terrain appelée _____.
20. I filed the end off the nail as it was held in the vice.
(F.t.) J'ai limé le bout du clou placé dans le _____.
21. All old cities with fortified walls had one or more gates leading into the city.
(F.t.) Toutes les vieilles villes fortifiées avaient une ou plusieurs _____.
22. The Richter Scale is used to measure the intensity of earthquakes.
(F.t.) La _____ Richter est utilisée pour mesurer l'intensité des tremblements de terre.

23. At school, the children have their own desk which they use to write on and put their books in.

(F.t.) A l'école les enfants ont leur propre _____ pour écrire et pour y mettre leurs livres.

24. A bird in a cage usually has a swing to play on.

(F.t.) Un oiseau en cage a habituellement une _____ pour s'amuser.

25. Drinking is considered a vice.

(F.t.) Boire est un _____.

*French translation

NOM _____

GROUPE _____

Translate into English

a) children

1. Les enfants^a aiment les balançoires.
_____2. Ma cassette et ma règle sont sur mon bureau.

b) do you use

3. Quelle échelle utilisez-vous^b dans vos calculs?

c) is located

4. La porte Kent est située^c rue Ste-Anne.
_____5. Je me suis acheté un étau et un tournevis.
_____6. Il a mis ses souliers dans mon sac à main; il est fou.

d) a piece of clothing

7. Le tablier est un vêtement^d.

e) when I fell

8. En tombant^e je me suis blessé au coude.

9. J'ai oublié ma serviette au bureau.

f) when I opened

10. En ouvrant^f la pinte de lait j'ai brisé^g le bec.

g) I ruined

h) I climbed up

11. Je suis monté^h dans l'échelle et je suis tombé.

i) paper diapers

12. Les couches de papierⁱ sont utiles.

j) someone is knocking

13. On frappe^j à la porte.

14. Faire un bouillon pour la soupe est un art.

k) birds

15. Certains oiseaux^k ont un long bec.

CORRIGES DES DIFFERENTS "TESTS"

Remarques sur les procédés de correction.

Dans ces corrigés, les leurres sont marqués au moyen d'un astérisque (à gauche du mot) et l'apprenant n'a pas été pénalisé s'il a répondu incorrectement à l'une de ces questions.

Il n'a pas été pénalisé non plus, lors de la correction des "post-tests 2" (les c) pour les erreurs qui portaient sur les mots autres que les mots soulignés.

Dans les leçons 5 et 6 une erreur minime d'orthographe et toute erreur d'accord n'ont pas été comptées comme des fautes.

1ère leçon

Réponses 1-A

1. en
2. dans
- *3. avant
- *4. après
5. en
- *6. après
7. dans
- *8. avant

Réponses 1-B

1. en
2. dans
- *3. après
4. dans
- *5. après
6. en
- *7. avant
- *8. après

Réponses 1-C

1. I leave in 5 minutes.
2. I can write a letter in 3 minutes.
- *3. I leave after class.
- *4. I write a letter before the meal.
5. Pierre writes a report in a day.
6. Mireille will be back in 2 weeks.
- *7. Mireille will be back before 2 weeks.
- *8. Mireille will be back after 2 weeks.

2e leçon

Réponses 2-A

1. pendant^a
- *2. après
3. pendant
- *4. après
5. pendant
6. pendant
- *7. avant
- *8. après

Réponses 2-B

- *1. pour
2. pendant
3. pendant
4. pendant
- *5. avant
- *6. après
7. pendant
- *8. avant

a Comme les étudiants devaient indiquer que l'absence de réponse correspondait au fait qu'ils ne le savaient pas (ils précisaient *I don't know* or *I never learned that*), nous comptons ainsi pouvoir distinguer les omissions de *pendant* attribuables à une bonne connaissance de ce mot de celles attribuables à sa méconnaissance. Toutefois, les réponses obtenues ont montré qu'aucun sujet en avait une connaissance préalable suffisamment bonne pour pouvoir l'omettre.

Réponses 2-C

1. At night, I do my homework for one hour.
2. It's very warm. I'll stay in the swimming pool for 5 hours.
3. I'll see you during the intermission.
- *4. I'll see you after the evening.
5. It's very warm in Quebec during the Summer.
- *6. It's very warm in Quebec before the Summer.
- *7. I do my homework before breakfast.
- *8. Mireille does her homework after the meal.

3e leçon

Réponses 3-A

1. depuis
2. depuis
3. depuis
4. depuis
- *5. avant
- *6. après
- *7. avant
- *8. après

Réponses 3-B

- *1. ———, pour^b
2. depuis
3. depuis
4. depuis
- *5. avant
6. depuis
- *7. après
- *8. avant

Réponses 3-C

1. I have been working for 1 year.^a
- *2. I'll have breakfast before I left.
3. Pierre is a draughtsman since 1978.
4. My teacher is sick since Monday.
- *5. After I cut the grass I'll wash the car.
- *6. We are going on a trip to Ile d'Orleans for one day.
7. My husband has been smoking cigars for 5 days.
- *8. I am going to sit down and concentrate for 10 minutes.

a Aucune indication relative au temps du verbe n'a été donnée dans les leçons en ce début d'apprentissage.

b Aucune réponse ou pour

4e leçon

Réponses 4-A

1. il y a^a
- *2. avant
- *3. après
4. il y a
- *5. avant

Réponses 4-B

1. il y a
2. il y a
- *3. après
- *4. avant

- a) Aucune indication relative à la place de *il y a* n'a été donnée dans les leçons en ce début d'apprentissage.

Réponses 4-C

- *1. I'll do my homework after the movie.
- 2. My friends left 1 hour ago.
- 3. I drank coffee 5 minutes ago.
- *4. I did my homework before I left.

5e leçon

Réponses 5-A

- 1. brosse - pinceau
- *2. poubelle
- 3. boussole - compas
- 4. fleuve - rivière
- *5. édifice
- 6. arête - os
- *7. livre
- 8. décombres - ruine
- *9. auto
- 10. marteau
- 11. haie
- 12. foin
- 13. lampadaire
- 14. loupe
- *15. placard

Réponses 5-B

- 1. pinceau
- 2. fleuve**/rivière
- 3. boussole/brosse
- 4. décombres/arêtes
- 5. compas
- 6. os
- *7. auto/édifice
- *8. placard/poubelle
- *9. livres
- 10. lampadaires
- 11. haie
- 12. foin
- 13. marteau
- 14. loupe
- 15. ruines

**On ne tient pas compte dans la correction de la place de ce mot.

Réponses 5-C

1. I dream of visiting 2 things: the Mexican ruins in Palenque and the highest building in the world.
2. Some painters don't use any brush; they paint with their fingertips.
- *3. I cleaned out this closet and I threw away many books.
4. To groom my dog I use a brush.
5. Cats like fish even with bones while dogs love bones.
6. To go into the woods without a compass is like drawing circles without a compass.
7. Under the ruins of this house there was nothing left; everything had burned.
8. Is the Red River as wide as the St. Lawrence River?
- *9. I'm going to Montreal by car, it's more pleasant.
10. Every carpenter needs a good hammer and every stamp collector a magnifying glass.
11. Quebec city had streetlights installed as well as a cedar hedge around the City Hall.
12. This year hay will be scarce because of the drought.

6e leçon

Réponses 6-A

1. balançoire.
2. bureau^a
3. échelle
4. porte
5. étau^b
6. balançoire
- *7. sac à main
8. tablier^c
- *9. coude
10. bureau

Réponses 6-B

1. bec
2. bouillon
- *3. règle
4. guibre**
5. râtelier
6. stock**
- *7. souliers
8. porte
- *9. couche
10. échelles

Réponses 6-A

11. tournevis^d
12. bec
13. échelle
- *14. couche
15. porte
- *16. soulier
17. râteau^e
- *18. règle
19. bouillon^f
20. bec

Réponses 6-B

11. bec
12. screwdriver**
13. bureau
- *14. coudes
15. tournevis
16. tablier
- *17. sac à main
18. balançoire
19. aire de stationnement**
20. étau
21. portes
22. échelle
23. bureau
24. balançoire
25. vice**

a Nous avons aussi accepté *pupitre*.

b Nous aurions également accepté *vice*.

c Nous aurions également accepté *aire de stationnement*.

d Nous aurions également accepté *screwdriver*.

e Nous aurions également accepté *guibre*.

f Nous aurions également accepté *stock*.

**Ce sens n'a pas été enseigné.

Réponses 6-C

1. Children like the swings/teeter-totter.
2. My tape and my *rular are on my desk.
3. Which scale do you use in you calculus?
4. Kent Gate is located on St. Anne street.
5. I bought myself a vice and a screwdriver.
6. He put his *shoes in my *purse; he is crazy.
7. Apron is a piece of clothing.
8. When I fell, I hurt myself on the *elbow.
9. I forgot my briefcase at the office.

Réponses 6-C

10. When I opened the quart of milk I ruined the beak.
11. I climbed up a ladder and I fell down.
12. *Paper diapers are useful.
13. Someone is knocking at the door.
14. To make a stock is an art.
15. Some birds have a long beak.

ANNEXE 3

Renseignements Généraux

1. NOM _____
GROUPE _____

2. Are you studying on a bursary? YES _____
NO _____

if yes, studying which one: B F P
other: _____

3. Are you staying in residence?
[] in an apartment with English-speaking people
[] with a French-speaking family

4. Where was your spouse born? _____
[] not applicable.

5. Where were your children born? 1st _____
2nd _____
3rd _____
4th _____
not applicable _____

6. Where do you live? _____

7. a) Have you ever lived anywhere else? ☐ YES ☐ NO
 b) If so, please indicate where you have lived and for how long:

City village (or town)	Country province (or state)	other	from ____ 19__ to 19__ (or number of months or years)
---------------------------	--------------------------------	-------	---

c) Did you have opportunities

- a) to hear French there? YES ☐ NO ☐
 b) to speak French there? YES ☐ NO ☐
 c) to read French there? YES ☐ NO ☐
 d) to write French there? YES ☐ NO ☐
 e) to meet French-speaking people? YES ☐ NO ☐

If so, please indicate where:

- a) to hear French ☐ at school
☐ in stores
☐ on the radio/T.V.
☐ somewhere else,
☐ specify
-

- b) to speak French ☐ at school
 ☐ in stores
 ☐ somewhere else, specify

- c) to read French ☐ at school
 ☐ in stores
 ☐ somewhere else, specify

- d) to write French ☐ at school
 ☐ in stores
 ☐ somewhere else, specify

- e) to meet French-speaking people ☐ at school
 ☐ in stores
 ☐ somewhere else, specify

8.1 What is (are) your mother tongue(s)?

{The mother tongue is (are) the first language(s) learned at home}.

- ☐ English
☐ French
☐ English and French
☐ other specify _____

8.2 What is (are) your parents' and grandparents' mother tongue(s)?

[] not applicable

	English	French	English and French	Other: specify
Your father's mother tongue _____				
Your mother's mother tongue _____				
Your paternal grandfather's mother tongue _____				
Your paternal grandmother's mother tongue _____				
Your maternal grandfather's mother tongue _____				
Your maternal grandmother's mother tongue _____				
Your spouse's mother tongue _____				

9.1 How old are your children and what is (are) their mother tongue(s)?

[] not applicable

	Age	Mother tongue			Other: specify
		English	English and French	French	
1st child _____					
2nd " _____					
3rd " _____					
4th " _____					
5th " _____					

9.2 In which language(s) have you children studied?

☐ not applicable

	English	English and French	French	Other: specify
1st child				
2nd "				
3rd "				
4th "				
5th "				

9.3 What language(s) did they study or are they presently studying at school as a second language?

☐ not applicable

	English	English and French	French	Other: specify
1st child				
2nd "				
3rd "				
4th "				
5th "				

10.1 Did you learn French at school?

YES ☐ NO ☐

10.2 If yes, how old were you when you began to learn French at school?

11.1 If you learned French at school, how long did you study French and what were the textbooks?

Grade	How many hours a year	Name of the textbooks
1st - 4th grade		
5th - 10 th "		
11th - 13 th"		
College		
University		
Other		

11.2 If you learned French at school, what type of instruction was it?

Grade	Audio-visual		Explanations		Grammar		Translation		Immersion		Other: specify
	oral	written	oral	written	oral	written	oral	written	oral	written	
1-4											
5-10											
11-13											
Coll.											
Univ.											
Other											

12. A How many years of schooling have you had?

B Where did you attend school?

C In what language did you study?

A) How many years of schooling?	B) Where did you attend school?			C) In what language did you study?			
	City	Province (or State)	If outside of Canada or United States - Specify	English	French	English French	other specify
none							
1st - 4th grade							
5th - 10th "							
11th - 13th "							
post secondary (other than university)							
university							
B.A. specify							
M.A. specify							
Ph.D. specify							
other specify							

13. Do you have a graduation diploma or a certificate? yes no

If yes, in what?: _____

14. Did you ever study ☐ English grammar

☐ French grammar

☐ Linguistics

15.1 Television:

Before coming to Quebec, you
watched

☐ English TV only

☐ mostly English TV

☐ as much English as French TV

☐ mostly French TV

☐ French TV only

Since you have been in Quebec,
you have been watching

☐ English TV only

☐ mostly English TV

☐ as much English as French TV

☐ mostly French TV

☐ French TV only

15.2 Radio:

Before coming to Quebec, you
listened to

☐ English stations only

☐ mostly English stations

☐ as many English as French
 stations

☐ mostly French stations

☐ French stations only

☐ no radio

Since you have been in Quebec,
you have been listening to

☐ English stations only

☐ mostly English stations

☐ as many English as French
 stations

☐ mostly French stations

☐ French stations only

☐ no radio

15.3 Movies:

Before coming to Quebec, you
went to

- ☐ English movies only
- ☐ mostly English movies
- ☐ as many English as French
movies
- ☐ mostly French movies
- ☐ French movies only
- ☐ no movies

Since you have been in Quebec,
you have gone to

- ☐ English movies only
- ☐ mostly English movies
- ☐ as many English as French
movies
- ☐ mostly French movies
- ☐ French movies only
- ☐ no movies

16.1: Do you see neighbours or friends?

- ☐ very often
- ☐ quite often
- ☐ often
- ☐ rarely
- ☐ never

16.2 What languages do you speak with them?

- ☐ English only
- ☐ mostly English
- ☐ as much English as French
- ☐ Mostly French
- ☐ French only
- ☐ not applicable

ANNEXE 4

Renseignements particuliers à l'expérience.

<u>Questionnaires administrés avant le début de l'expérience</u>	<u>Pages</u>
A) Préjugés à propos de l'enseignement apprentissage de L2	421
B) Motivation.....	422
C) Mémoire.....	431
 <u>Questionnaires administrés après le déroulement de l'expérience</u>	
D) À propos du déroulement de l'expérience.....	433
E) Évaluation subjective des étudiants par le "titulaire" de chaque groupe.....	435

A) *Préjugés à propos de l'enseignement/apprentissage de L2¹*

NOM _____

GROUPE _____

1. In your opinion, what is the best way of learning French in the classroom?

☐ I have no idea

☐ The best way is

☐ the audio visual method

☐ translation

☐ explanations by the teacher

☐ immersion

all the above are equal

other: _____

2. I believe I would learn more if my teacher

☐ never used English

☐ used English only to help me when I am stuck

☐ used English to explain everything

*Cet intitulé ne figurait pas sur la copie destinée à l'apprenant.

B) Motivation⁴

NUM _____
 GROUPE _____

Following** are a number of statements with which some people agree and others disagree. There are no right or wrong answers since many people have different opinions. We would like you to indicate your opinion about each statement by circling the alternative below which best indicates the extent to which you disagree or agree with that statement.

Following is a sample item. Circle the alternative below the statement which best indicates your feeling.

1. Canadian hockey players are better than Russian hockey players.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	---------	-------------------	---------------------	-------------------

In answering this question, you should have circled one of the above alternatives. Some people would circle Strongly Disagree, others would circle Strongly Agree, and still others would circle one of the alternatives in-between. The one you circled would indicate your own feelings based on everything you know and have heard. Note, there is no right or wrong answer. All that is important is that you indicate your personal feeling.

*Cet intitulé ne figurait pas sur la copie destinée à l'apprenant.

**Ce test a été fabriqué à partir de Glikson, Smythe & Gardner(1982).

For each of the items on the following pages, we want you to give your immediate reactions. Don't waste time thinking about each statement. Give your immediate feeling after reading each statement. On the other hand, please do not be careless as it is important that we obtain your true feelings.

1. All those around me try to help me with my French.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
-------------------	---------------------	-------------------	---------	----------------	------------------	----------------

2. If I were visiting a foreign country I would like to be able to speak the language of the people.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
-------------------	---------------------	-------------------	---------	----------------	------------------	----------------

3. Studying French can be important for me only because I'll need it for my future career.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
-------------------	---------------------	-------------------	---------	----------------	------------------	----------------

4. Even though Canada and the U.S.A. are relatively far from countries speaking other languages, it is important for Canadians and Americans to learn foreign languages.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	---------	-------------------	---------------------	-------------------

5. The more I get to know the French Canadians, the more I want to be fluent in their language.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	---------	-------------------	---------------------	-------------------

6. It embarrasses me to volunteer answers in our French class.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	---------	-------------------	---------------------	-------------------

7. Studying French can be important for me because other people will respect me more if I have a knowledge of a foreign language.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	---------	-------------------	---------------------	-------------------

8. I wish I could speak another language perfectly.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	---------	-------------------	---------------------	-------------------

9. The French-Canadian heritage is an important part of the North-American identity.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	---------	-------------------	---------------------	-------------------

10. Studying French can be important for me because it will allow me to meet and converse with more and varied people.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	---------	-------------------	---------------------	-------------------

11. I often wish I could read newspapers and magazines in another language.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	---------	-------------------	---------------------	-------------------

12. I really enjoy learning French.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	---------	-------------------	---------------------	-------------------

13. Studying a foreign language is an enjoyable experience.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	---------	-------------------	---------------------	-------------------

14. I never feel quite sure of myself when I am speaking in our French class.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	---------	-------------------	---------------------	-------------------

15. If Canada should lose the French culture of Quebec, it would indeed be a great loss.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	---------	-------------------	---------------------	-------------------

16. Studying French can be important for me because I think it will someday be useful in getting a good job.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
-------------------	---------------------	-------------------	---------	----------------	------------------	----------------

17. I love learning French.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
-------------------	---------------------	-------------------	---------	----------------	------------------	----------------

18. Studying French can be important for me because I will be able to participate more freely in the activities of other cultural groups.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
-------------------	---------------------	-------------------	---------	----------------	------------------	----------------

19. I get nervous and confused when I am speaking in my French class.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
-------------------	---------------------	-------------------	---------	----------------	------------------	----------------

20. All those around me think I should devote more time to my French studies.

Strongly	Moderately	Slightly	Neutral	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree		Agree	Agree	Agree

21. I always feel that the other students speak French better than I do.

Strongly	Moderately	Slightly	Neutral	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree		Agree	Agree	Agree

22. All those around me really encourage me to study French.

Strongly	Moderately	Slightly	Neutral	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree		Agree	Agree	Agree

23. Studying French can be important for me because it will make me a more knowledgeable person.

Strongly	Moderately	Slightly	Neutral	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree		Agree	Agree	Agree

24. Studying French can be important for me because it will allow me to be more at ease with fellow Canadians who speak French.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
-------------------	---------------------	-------------------	---------	----------------	------------------	----------------

25. Studying French can be important for me because it will enable me to better understand and appreciate French Canadian art and literature.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
-------------------	---------------------	-------------------	---------	----------------	------------------	----------------

26. All those around me encourage me to practise my French as much as possible.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
-------------------	---------------------	-------------------	---------	----------------	------------------	----------------

27. French Canadians add a distinctive flavour to the Canadian culture.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
-------------------	---------------------	-------------------	---------	----------------	------------------	----------------

28. I am afraid the other students will laugh at me when I speak French.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	---------	-------------------	---------------------	-------------------

29. All those around me feel that I should really try to learn French.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	---------	-------------------	---------------------	-------------------

30. I would like to know more French Canadians.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	---------	-------------------	---------------------	-------------------

31. I plan to learn as much French as possible.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
----------------------	------------------------	----------------------	---------	-------------------	---------------------	-------------------

C) *Mémoire*

Épreuve no 1

Listen to the following twenty words. Write them in the order in which they were given to you. Do not write until the last word has been spoken.

book, sheet, saw, drug, police, law, pencil, shower, cuckoo, sofa, paper, plant, napkin, ashtray, plate, wheel, pack, hand, glass, eraser.

Épreuve no 2

Listen to the following twenty words. Write them in reverse order. That means the last word first.

wallet, socket, school, number, water, wood, bell, bay, line, foot, tree, cucumber, fan, teacher, snake, car, sticker, metal, husband, square.

Épreuve no 3

Write the following numbers in the order in which they were given to you. Don't write until the last number has been given.

2, 21, 16, 6, 21, 104, 1, 10, 30, 101, 99, 55, 3, 76, 9, 4, 21, 84, 207, 28.

Épreuve no 4

Write the numbers given to you in the reverse order. That means the last number first.

16, 304, 607, 55, 49, 17, 6, 1000, 36, 21, 7, 3, 27, 29, 67, 8,
2, 12, 25, 0.

Épreuve no 5

Observe attentively the following objects and try to memorize them. After one minute of observation they will be removed from your sight. And you will be asked to list them from memory on paper.

boîte de film Kodak, pâte dentifrice, paille, cuillère, mou-
choir, poupée, bracelet, boule de Noël, lampe de poche, boîte de
raisins, ciseaux, boîte de moutarde sèche, brosse à dents, bou-
teille de shampooing, allumettes, cent, fil, bouchon, canne de
Noël, clé.

D) *à propos du déroulement de l'expérience**

NOM _____

GRUPE: _____

1. Did you do any research (grammatical, dictionary)?

- ☐ none
- ☐ a little
- ☐ a lot
- ☐ an enormous amount

2. Which technique did you like the best?

- ☐ explanations in L_1 and then in L_2
- ☐ explanations in L_2 only
- ☐ contextualization
- ☐ translation
- ☐ all of the above
- ☐ none of the above

3. Which technique did you feel you learned the most with?

- ☐ explanations in L_1 and then in L_2
- ☐ explanations in L_2 only
- ☐ contextualization
- ☐ translation
- ☐ all of the above
- ☐ none of the above

4. Did the tests help you with the things I was teaching you?

- | | |
|------------------------------|--|
| ☐ yes | ☐ I don't know |
| ☐ no | ☐ specify _____ |

5. Did you know another language before learning French? ☐ yes ☐ no

6. Did it help you in my lessons?

☐ yes

☐ I don't know

☐ no

☐ specify _____

7. Did you prefer one of the 4 techniques to that of "Pierre et Mireille?"

☐ yes

☐ no

If yes, which one? _____

*Cet intitulé ne figurait pas sur la copie destinée à l'apprenant.

E) Évaluation de l'étudiant

Évaluation de l'étudiant

Situer chaque étudiant par rapport à l'ensemble de la classe.

1. Dans l'ensemble

Évaluation	Noms
excellent	
très bon	
bon	
moyen	
très moyen	
médiocre	
mauvais	
très mauvais	

Évaluation de l'étudiant

Situer chaque étudiant par rapport à l'ensemble de la classe.

2. en compréhension orale

Évaluation	Noms
excellent	
très bon	
bon	
moyen	
très moyen	
médiocre	
mauvais	
très mauvais	

Évaluation de l'étudiant

Situer chaque étudiant par rapport à l'ensemble de la classe.

3. en expression orale

Évaluation	Noms
excellent	
très bon	
bon	
moyen	
très moyen	
médiocre	
mauvais	
très mauvais	

Évaluation de l'étudiant

Situer chaque étudiant par rapport à l'ensemble de la classe.

4. Désir d'apprendre

Évaluation	Noms
excellent	
très bon	
bon	
moyen	
très moyen	
médiocre	
mauvais	
très mauvais	

Évaluation de l'étudiant

Situer chaque étudiant par rapport à l'ensemble de la classe.

5. Intelligence

Évaluation	Noms
excellent	
très bon	
bon	
moyen	
très moyen	
médiocre	
mauvais	
très mauvais	

ANNEXE 5

Observations sur le recours aux statistiques dans cette étude

	Pages
1. Analyse de la variance à une "dimension" (ou un "facteur").....	441
2. Degré de liberté.....	443
3. Test t de Student.....	443
4.1 Plan d'expérience hiérarchique (ou "emboîté")..	446
4.2 Composante de la variance en %.....	449
5. Corrélation.....	451

1. Analyse de la variance à une dimension (ou un "facteur")

L'analyse de la variance s'effectue selon les calculs présentés dans le tableau la.

Tableau 1 a

Source (ou origine) de la variation	Somme des carrés	d.l.	carré moyen (ou variance)	F (ou valeur de F)
entre les groupes (ou inter-modalités) (ou entre traitements)				
au sein du groupe (ou intra-modalités) (ou erreur expérimentale)				

La somme des carrés entre les groupes divisée par le degré de liberté donnera la variance entre les groupes.

La somme des carrés au sein des groupes divisée par le degré de liberté donnera la variance au sein des groupes.

La valeur de F provient de la variance entre les groupes divisée par la variance au sein des groupes.

La somme des carrés a été au préalable obtenue de la façon suivante:

$$\text{inter-groupes} = \sum \frac{T_k^2}{n_k} - \frac{T^2}{N}$$

$$\text{au sein des groupes} = \sum x^2 - \sum \frac{T_k^2}{n_k}$$

$\sum$ la somme

T la somme de toutes les observations (ou total des résultats de tous les groupes)

k le nombre de techniques ou de traitements

n_k le nombre d'observations dans le k^e groupe (ou dans un sous-groupe) (ou dans un groupe donné)

N le nombre total d'observations

x^2 la somme de chaque résultat porté au carré.

Ainsi en lisant un tableau (par exemple les données détaillées du tableau C, p. 466, abrégé, p. 159), le chiffre sous la colonne *probabilité* correspond au niveau de signification et celui sous *valeur de F* à la valeur de F. Comme nous l'avons dit précédemment ce F est l'expression d'un rapport entre deux variances qui sont appelées aussi *carré moyen*, soit le carré moyen entre les groupes divisé par le carré moyen au sein des groupes. Ce carré moyen (ou variance) dans chaque cas est obtenu en divisant la somme des carrés par le degré de liberté correspondant (voir les observations qui auront sur le *degré de liberté*. Pour être significative, la *valeur de F* qui est obtenue doit être égale ou supérieure à celle inscrite au *degré de liberté* correspondant dans la table de F, cette table se retrouvant dans tout manuel de statistiques.

2. Degré de liberté

Le degré de liberté (abrégé en d.l.) est défini comme le nombre total d'observations dont la valeur peut être attribuée de façon arbitraire (Kirk 1982, 63). Par exemple un diagramme de 8 cases, soit 4 colonnes et 2 lignes, aurait 3 comme degré de liberté. Ce dernier serait calculé de la façon suivante: soit le nombre de lignes moins un, multiplié par le nombre de colonnes moins un - $(l-1)(c-1)$ - ce qui donnerait 2 moins 1 multiplié par 4 moins 1. Ce trois de degré de liberté signifie aussi que dans le cas de ce diagramme on pourrait remplir trois cases de façon arbitraire après quoi on pourrait déduire le contenu des autres cases.

3. Test t de Student

Ce test est présenté comme suit par Bhushan (1978, 93)

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}} \quad \text{avec } n_1 + n_2 - 2 \text{ d.l.}$$

- $\bar{x}_1$ moyenne observée pour le traitement 1
 $\bar{x}_2$ moyenne observée pour le traitement 2
 s_1^2 variance observée pour le traitement 1
 s_2^2 variance observée pour le traitement 2
 n_1 nombre de sujets observés pour le groupe 1
 n_2 nombre de sujets observés pour le groupe 2
d.l. degré de liberté

La règle de ce test veut que l'on conserve l'hypothèse nulle - ou hypothèse testée - (c'est-à-dire que les deux moyennes ne sont pas différentes l'une de l'autre de façon significative) si la valeur absolue du t calculée est plus petite que celle de la table t, avec $n_1 + n_2 - 2$ degrés de liberté, au seuil de signification choisi (par exemple, $\alpha = .05$ ou $d = .05$). Dans le cas contraire, si la valeur absolue du t est égale ou supérieure à la valeur tabulaire on pourra conclure à l'existence de différences entre deux moyennes ou valeurs (Bhushan 1978, 94).

Les résultats obtenus après le calcul mécanographié sont présentés selon le tableau suivant (tableau 3a):

Tableau 3a

	Groupes			
	1	2	3	4
1				
2				
3				
4	B	A		

Dans chaque case figure une valeur de t . Par exemple, la case qui contient un A comportera la valeur de t issue de la comparaison du groupe 4 avec le groupe 2, tandis que celle qui contient un B comporte la valeur de t qui provient de la comparaison du groupe 4 avec le groupe 1.

À la suite de ce tableau 3a, on obtient également un second tableau qui nous fournit la probabilité des valeurs de t présentées précédemment. Ainsi on a un tableau identique au précédent, comme celui-ci (tableau 3b):

Tableau 3b

	Groupes			
	1	2	3	4
1				
2				
3				
4	B	A		

Cette fois, la valeur inscrite dans la case B (tableau 3b) correspond au degré de probabilité de la valeur de t correspondante, qui avait été produite dans la case B, du tableau 3a. La valeur inscrite dans la case A correspond au degré de probabilité de la valeur de t correspondante, qui avait été inscrite dans la case A du tableau 3a. Si la valeur inscrite dans le tableau 3b est égale ou supérieure à celle de la table (selon le niveau de signification choisi et le d.l. obtenu) la valeur de t correspondante inscrite au tableau 3a sera par conséquent significative. On notera enfin que l'expression *valeur critique* précisée après chaque test t (tableau D, troisième partie, 2.1.3.) correspond au niveau de signification (ou à l'alpha) choisi. En lisant un tableau (par exemple le tableau D, p. 161) on constate, à la leçon 2, que la valeur 2.7711* provient de la comparaison des moyennes des groupes 4 et 1, la valeur 0.3640 de la comparaison des groupes 4 et 2, etc.

4.1 Plan d'expérience hiérarchique ou "emboîté"

Le plan d'expérience hiérarchique ou "emboîté" s'effectue à partir des éléments présentés dans le tableau suivant, dont les valeurs correspondent à la leçon 1 du tableau M (p. 184).

Tableau 4a

Source ou origine de la variation	Somme des carrés	d.l.	Somme des carrés moyens (ou variance)	Valeur de F	Probabilité	Espérance de la somme des carrés moyens
Techniques	26.48	3	8.82	1.26	0.39	9.82
Groupe (technique)	27.98 ¹	4	6.99	3.31	0.01**	9.83
Erreur (individu)	156.44	74	2.11			

La somme des carrés pour la *technique* divisée par le degré de liberté donnera la variance pour la *technique* soit:

$$\frac{26.48}{3} = 8.82$$

La somme des carrés pour le *groupe (technique)* divisée par le degré de liberté donnera la variance *groupe (technique)* soit:

$$\frac{27.98}{4} = 6.99$$

La *valeur de F* pour la *technique* provient de la somme des carrés moyens de la *technique* divisée par la somme des carrés moyens du *groupe (technique)* soit:

$$\frac{8.82}{6.99} = 1.26$$

La *valeur de F* pour le *groupe (technique)* provient de la somme des carrés moyens de *groupe (technique)* divisée par la somme des carrés moyens de l'*erreur (individu)* soit:

$$\frac{6.99}{2.11} = 3.31$$

D'autre part l'*espérance de la somme des carrés moyens* est fournie par le modèle et correspond à sigma au carré (σ^2) (voir *distribution normale*, Edwards 1967, 51). Plus le σ^2 (ou variance) est grand, plus la variabilité attribuée à ce facteur est grande.

4.2 Composantes de la variance en %

On peut calculer ici le pourcentage de la variance qui serait attribuable à l'une ou l'autre de ses composantes, soit la composante de la variance due à la technique, au groupe et à l'individu. Ces pourcentages s'obtiennent par la division de l'une de ces composantes par la variabilité totale. Ainsi la composante liée à la technique se calcule comme suit:

$$\frac{\text{composante de la variance liée à la technique}}{\text{variabilité totale}}$$

Le pourcentage de la variance lié au groupe est obtenu de façon analogue:

$$\frac{\text{composante de la variance liée au groupe}}{\text{variabilité totale}}$$

Le pourcentage de la variance lié à l'individu est obtenu également de la façon suivante:

$$\frac{\text{composante de la variance liée à l'individu}}{\text{variabilité totale}}$$

Mais auparavant il faut établir chacune de ces composantes de la variance.

1. La composante de la variance liée à la technique (C.V.T.) a été obtenue de la façon suivante:

$$C.V.T. = \frac{\begin{array}{c} \text{somme des carrés} \\ \text{moyens pour} \\ \text{la technique} \end{array} - \begin{array}{c} \text{somme du carré} \\ \text{moyen pour le} \\ \text{groupe} \end{array}}{\begin{array}{c} \text{nombre de} \\ \text{groupes par} \\ \text{technique} \end{array} \times \begin{array}{c} \text{espérance de la somme des} \\ \text{carrés moyens pour la} \\ \text{composante technique} \end{array}}$$

Ce qui, à partir des données de la page 447, s'écrit:

$$\frac{8.82 - 6.99}{2 \times 9.82} = .09$$

2. La composante de la variance liée à l'individu équivaut à l'erreur qui est obtenue, rappelons-le, à partir de la somme des carrés pour l'erreur divisé par le degré de liberté. Soit à partir des données de la p. 447, $156.44 \div 74 = 2.11$. Ainsi la composante de la variance liée à l'individu sera 2.11.

3. La composante de la variance liée au groupe (C.V.G.) sera établie de la façon suivante:

$$C.V.G. = \frac{\begin{array}{c} \text{somme des carrés moyens} \\ \text{pour le groupe technique} \end{array} - \text{erreur}}{\begin{array}{c} \text{espérance de la somme des carrés moyens pour la} \\ \text{composante (groupe technique)} \end{array}}$$

Ce qui à partir des données de la page 447, s'écrit:

$$\frac{6.99 - 2.11}{9.83} = .50$$

Enfin, la variabilité totale (V.T.) proviendra de la somme des trois composantes précédentes soit:

$$\begin{array}{ccccc} \text{composante de la} & & \text{composante de} & & \text{composante de la} \\ \text{variance liée à} & + & \text{la variance} & + & \text{variance liée au} \\ \text{la technique} & & \text{liée à} & & \text{groupe} \\ & & \text{l'individu} & & \end{array}$$

ce qui, d'après les données précédentes donnera :

$$.09 + 2.11 + .50 = 2.7$$

Les trois composantes de la variance et la variabilité totale ayant été établies, le calcul des composantes de la variance en % s'établit conformément aux explications de la page 449.

composante de la variance liée à la technique	$\frac{.09}{2.7}$	=	.03	ou	3% de la variance liée à la technique
---	-------------------	---	-----	----	--

composante de la variance liée à l'individu	$\frac{2.11}{2.7}$	=	.78	ou	78% de la variance liée à l'individu
---	--------------------	---	-----	----	---

composante de la variance liée au groupe	$\frac{.5}{2.7}$	=	.18	ou	18% de la variance liée au groupe
--	------------------	---	-----	----	--------------------------------------

5. Corrélation

Une corrélation, ou un coefficient de corrélation nous indique dans quelle mesure la relation entre deux variables continues (dénommées X et Y) peut exister.

Dans notre cas, nous avons eu recours au coefficient de corrélation de Pearson (Bhushan, 1978, 55). Le calcul de ce coefficient s'effectue selon la formule suivante :

$$r = \frac{\sum XY - \frac{(\sum X)(\sum Y)}{n}}{\sqrt{\left(\sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{n}\right)\left(\sum Y^2 - \frac{(\sum Y)^2}{n}\right)}}$$

dont voici la signification des symboles :

- $\sum$ la somme
- X variable X
- Y variable Y

Comme on pourra le constater, il s'agit d'un calcul relativement simple. L'interprétation, plus délicate, sera effectuée notamment à partir de la signification du r obtenu.

La significativité du r obtenu sera trouvée à partir des données d'une table qui figure dans tout manuel de statistiques. Compte tenu du nombre de sujets (dans notre cas 89) et du niveau de signification adopté (dans notre cas .05), nous obtenons une valeur-seuil au-delà de laquelle le r est significatif. Celle-ci a été établie pour nous à .213.

ANNEXE 6

Contenu du "journal de bord" d'un apprenant

Leçon 1 (L2)

It's too early in the morning.

Leçon 2 (cont.)

Too long, loss of interest.

The lesson didn't really help me.

I feel the same as before.

'Pendant' technique too long.

Leçon 3 (trad.)

I do grasp the meanings of the words.

For me this technique is very easy to understand and I am comfortable with it.

Leçon 4 (L1-L2)

I like the method very much.

I think it's *interesting and accurate*.

It teaches us to teach ourselves.

Leçon 5 (L2)

Encore, I like the method and find it interesting and helpful.

The definition is very good and explicit without the example.

Leçon 6 (cont.)

I understand more *when* an explanation of a word or phrase is first done in English than in French. It is getting boring.

ANNEXE 7

Calcul de corrélations

Variables considérées dans cette matrice de corrélation

No	Variables	Origine du renseignement
3.	Did you have opportunities to hear French?	R.G., q. 7-c*
4.	Did you have opportunities to speak French?	R.G., q. 7-c
5.	Did you have opportunities to read French?	R.G., q. 7-c
6.	Did you have opportunities to write French?	R.G., q. 7-c
7.	Did you have opportunities to meet French-speaking people?	R.G., q. 7-c
8.	Did you learn French at school?	R.G., q. 10,10
10.	Préjugé: langue d'enseignement	Pré., q. 2
20.	Nombre d'années d'études	R.G., q. 12-A
21.	Domaine de spécialité	R.G., q. 12 et 13

*Voir après pour le sens de ces abréviations.

No	Variables	Origine du renseignement
168.	Résultats au <i>Test Laval</i> administré avant le début de l'expérience	Groupes de professeurs de l'Université
169.	Résultats au <i>Test Laval</i> administré après le début de l'expérience	Laval, 1976 Groupes de professeurs de l'Université Laval, 1976
170.	Âge des sujets	U.L.
171.	Évaluation de l'étudiant par le "titulaire" dans l'ensemble	Éval., No 1
172.	Évaluation de l'étudiant par le "titulaire" en compréhension orale	Éval., No 2
173.	Évaluation de l'étudiant par le "titulaire" en expression orale	Éval., No 3
174.	Évaluation de l'étudiant par le "titulaire", désir d'apprendre	Éval., No 4
175.	Évaluation de l'étudiant par le "titulaire", intelligence	Éval., No 5
196.	Test de mémoire (mots dans le même ordre)	Annexe 4
197.	Test de mémoire (mots ordre inverse)	Annexe 4
198.	Test de mémoire (chiffres dans le même ordre)	Annexe 4
199.	Test de mémoire (chiffres ordre inverse)	Annexe 4
200.	Test de mémoire (objets)	Annexe 4
202.	Recherche à propos de l'expérience	Déroul., q. 1
203.	Préférence pour une technique	Déroul., q. 2
214.	Leçon 1 "prétest"	Annexe 2

No	Variables	Origine Renseignement
215.	Leçon 1 "post-test 1"	Annexe 2
216.	Leçon 1 "post-test 2"	Annexe 2
217.	Leçon 2 "prétest"	Annexe 2
218.	Leçon 2 "post-test 1"	Annexe 2
219.	Leçon 2 "post-test 2"	Annexe 2
220.	Leçon 3 "prétest"	Annexe 2
221.	Leçon 3 "post-test 1"	Annexe 2
222.	Leçon 3 "post-test 2"	Annexe 2
223.	Leçon 4 "prétest"	Annexe 2
224.	Leçon 4 "post-test 1"	Annexe 2
225.	Leçon 4 "post-test 2"	Annexe 2
226.	Leçon 5 "prétest"	Annexe 2
227.	Leçon 5 "post-test 1"	Annexe 2
228.	Leçon 5 "post-test 2"	Annexe 2
229.	Leçon 6 "prétest"	Annexe 2
230.	Leçon 6 "post-test 1"	Annexe 2
231.	Leçon 6 "post-test 2"	Annexe 2
232.	Motivation, <i>parental encouragement</i>	Motiv., q. 1, 20, 22, 26, 29.
233.	Motivation, <i>attitude toward French Canadians</i>	Motiv., q. 5, 9, 15, 27, 30.
234.	Motivation, <i>degree of integrativeness</i>	Motiv., q. 10, 18, 24, 25.
235.	Motivation, <i>degree of instrumentality</i>	Motiv., q. 3, 7, 16, 23.
236.	Motivation, <i>interest in foreign language</i>	Motiv., q. 2, 4, 8, 11, 13.
237.	Motivation, <i>attitude toward learning French</i>	Motiv., q. 12, 17, 31.
238.	Motivation, <i>French class anxiety</i>	Motiv., q. 6, 14, 19, 21, 28.

- Déroul.: questionnaire intitulé *à propos du déroulement de l'expérience* présenté à l'annexe 4.
- Éval. : questionnaire intitulé *Évaluation de l'étudiant* présenté à l'annexe 4.
- Motiv. : questionnaire intitulé *Motivation* présenté à l'annexe 4.
- Pré. : questionnaire intitulé *Préjugés à propos de l'enseignement / apprentissage de L2* présenté à l'annexe 4.
- q. : question numéro ____
- R.G. : questionnaire intitulé *Renseignements généraux* présenté à l'annexe 3.
- U.L. : tiré du formulaire d'admission à l'Université Laval (non publié en annexe).

	3	4	5	6	7	8	10	20	21	216	217	218	219
3	1.00												
4	0.77	1.00											
5	0.63	0.63	1.00										
6	0.52	0.64	0.74	1.00									
7	0.47	0.28	0.39	0.29	1.00								
8	0.33	0.41	0.29	0.31	0.18	1.00							
10	0.16	0.16	0.16	0.05	0.07	0.00	1.00						
11	-0.04	-0.04	-0.11	-0.07	-0.25	-0.24	-0.04						
20	0.06	-0.01	0.12	0.09	0.02	0.12	-0.02	1.00					
21	0.05	0.00	0.10	0.07	-0.04	0.03	0.05	0.12	1.00				
214	0.01	-0.14	-0.08	-0.06	0.05	-0.08	0.01	-0.01	-0.07				
215	-0.26	-0.12	-0.22	-0.28	-0.16	-0.22	0.01	-0.04	0.08				
216	-0.07	-0.04	-0.18	-0.15	-0.12	-0.22	0.10	0.09	0.10	1.00			
217	0.07	0.04	-0.19	-0.11	-0.09	-0.19	-0.19	-0.05	0.05	0.10	1.00		
218	0.15	0.01	-0.02	0.00	-0.13	0.03	0.02	0.05	-0.02	0.05	0.17	1.00	
219	0.06	-0.11	-0.13	-0.09	-0.01	-0.01	-0.08	-0.01	0.01	0.21	0.00	0.26	1.00
220	-0.00	-0.12	-0.09	-0.14	-0.13	-0.29	0.07	0.05	0.06	0.16	0.37	0.21	-0.07
221	0.04	0.07	-0.03	0.02	0.09	-0.03	-0.05	0.05	-0.00	0.06	0.02	0.08	0.08
222	0.12	0.08	0.10	-0.11	-0.00	-0.02	0.16	-0.12	0.05	-0.06	0.06	0.09	-0.04
223	-0.12	-0.16	-0.17	-0.04	-0.16	-0.07	-0.04	0.00	0.03	-0.05	0.16	0.06	0.03
224	-0.24	-0.22	-0.20	-0.11	-0.33	-0.08	0.07	-0.05	-0.10	0.13	-0.00	0.13	0.10
225	0.06	-0.03	-0.18	-0.16	0.22	0.05	-0.11	-0.25	-0.10	-0.09	0.13	-0.11	0.02
226	-0.05	-0.09	-0.03	-0.01	-0.08	-0.25	-0.13	0.03	0.18	0.19	-0.05	0.09	0.05
227	-0.18	-0.18	-0.11	-0.21	-0.00	-0.14	0.03	0.11	-0.03	0.16	0.00	0.12	-0.10
228	-0.05	-0.09	-0.14	-0.09	0.00	-0.20	-0.01	0.14	0.22	0.33	0.13	0.18	0.28
229	0.14	0.16	0.16	0.13	0.08	0.14	-0.05	-0.05	-0.10	-0.45	0.00	0.15	0.06
230	0.01	0.13	0.08	0.11	0.10	-0.18	0.08	0.01	-0.00	0.33	-0.03	0.00	0.05
231	0.06	0.08	0.15	0.03	0.03	-0.14	0.07	0.18	0.09	0.33	0.07	0.26	0.16

	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231
220	1.00											
221	0.07	1.00										
222	0.03	0.14	1.00									
223	0.28	0.06	0.07	1.00								
224	-0.02	-0.09	-0.15	0.13	1.00							
225	0.00	0.10	0.15	0.08	-0.25	1.00						
226	0.20	0.37	0.07	-0.00	-0.07	0.02	1.00					
227	0.09	0.16	0.14	-0.03	-0.04	0.05	0.19	1.00				
228	0.08	0.23	-0.03	-0.00	0.03	-0.05	0.17	0.45	1.00			
229	0.05	0.11	0.05	0.00	-0.20	-0.04	-0.04	-0.01	0.05	1.00		
230	-0.07	0.14	-0.04	-0.43	-0.09	-0.12	0.07	0.20	0.48	0.14	1.00	
231	0.09	0.36	0.12	-0.11	-0.11	-0.10	0.09	0.34	0.61	0.12	0.60	1.00

	168	169	170	171	172	173	174	175
168	1.00							
169	0.25	1.00						
170	-0.19	-0.09	1.00					
171	-0.03	0.44	0.03	1.00				
172	-0.07	0.38	0.15	0.81	1.00			
173	-0.01	0.40	0.13	0.63	0.52	1.00		
174	-0.08	0.24	-0.13	0.63	0.71	0.47	1.00	
175	-0.26	0.19	0.13	0.54	0.71	0.66	0.46	1.00
196	-0.29	-0.04	0.04	0.00	0.00	-0.04	0.05	-0.17
197	0.00	0.13	0.05	0.23	0.25	0.17	0.07	0.15
198	0.02	0.08	-0.03	0.07	0.10	0.02	0.21	-0.05
199	0.50	0.09	0.11	0.10	0.07	0.15	0.03	-0.02
200	0.00	0.06	0.36	0.11	0.18	0.18	-0.06	0.18
202	-0.10	0.01	0.07	-0.01	0.07	0.10	-0.08	0.15
203	-0.12	0.20	0.03	0.11	0.08	0.09	-0.03	-0.03
214	0.32	0.17	0.15	0.07	0.21	0.21	0.09	0.15
215	-0.12	0.10	-0.02	0.24	0.03	0.06	0.02	0.18
216	-0.08	0.17	0.05	0.29	0.33	0.38	0.19	0.10
217	-0.10	0.38	-0.22	0.24	0.22	0.23	0.20	0.19
218	0.13	0.24	-0.08	0.16	0.16	0.18	0.07	0.13
219	0.12	0.05	0.00	0.21	0.29	0.26	0.27	0.08
220	0.24	0.57	-0.08	0.16	0.08	0.16	-0.08	0.09
221	0.09	0.31	-0.11	0.25	0.16	0.22	0.10	0.23
222	0.16	0.29	-0.09	0.19	0.10	0.19	-0.06	0.01
223	0.13	0.28	-0.43	-0.02	-0.13	-0.09	0.05	-0.17
224	0.05	-0.11	-0.04	-0.28	-0.28	-0.29	-0.18	-0.31
225	-0.03	0.01	0.00	0.07	-0.02	0.07	-0.06	0.05
226	0.19	0.18	-0.13	0.15	0.06	0.19	0.08	0.04
227	0.03	0.09	0.11	0.28	0.21	0.23	0.00	0.15
228	0.13	0.16	-0.01	0.44	0.50	0.47	0.26	0.29
229	-0.02	0.14	0.07	0.11	0.09	0.07	0.07	0.22
230	-0.13	0.09	0.34	0.36	0.50	0.47	0.23	0.43
231	-0.07	0.26	0.02	0.55	0.60	0.58	0.33	0.52
232	0.07	0.05	0.19	-0.06	-0.02	-0.13	-0.03	0.03
233	-0.07	-0.01	-0.12	-0.01	-0.08	-0.12	0.09	-0.14
234	-0.07	0.11	-0.18	0.11	-0.10	-0.15	-0.04	0.15
235	0.08	-0.15	0.20	-0.21	-0.12	-0.16	-0.19	-0.14
236	0.00	-0.05	-0.09	-0.07	-0.04	-0.08	0.05	-0.15
237	0.02	-0.01	-0.04	0.03	0.07	0.06	0.11	0.07
238	-0.05	-0.12	-0.17	-0.18	-0.20	-0.23	-0.16	0.06

	196	197	198	199	200	202	203
196	1.00						
197	0.08	1.00					
198	0.38	0.05	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
199	0.11	0.06	-0.01	0.05	0.25	0.10	0.10
200	0.16	0.14	-0.06	-0.01	-0.02	-0.06	0.05
202	0.10	-0.06	-0.03	0.06	-0.06	-0.03	0.07
203	0.03	0.13	-0.02	-0.05	-0.08	-0.06	0.01
214	-0.02	0.04	-0.09	0.06	-0.14	-0.06	0.01
215	-0.03	0.08	0.26	-0.05	0.16	0.22	0.01
216	0.16	-0.03	0.11	-0.01	0.08	-0.02	0.12
217	0.03	0.02	0.13	-0.08	-0.14	-0.25	0.16
218	0.02	-0.01	0.06	0.07	0.01	0.08	0.03
219	0.15	-0.02	-0.05	0.00	-0.09	-0.25	0.04
220	0.01	0.01	0.06	-0.01	0.01	0.08	0.04
221	0.05	-0.08	-0.04	0.07	-0.20	-0.36	0.60
222	0.00	0.09	0.19	0.07	-0.04	0.05	0.09
223	0.00	0.32	0.09	-0.10	-0.05	-0.20	0.01
224	0.28	0.00	-0.06	-0.02	0.04	0.04	0.07
225	-0.28	0.06	-0.12	-0.04	-0.12	0.17	0.05
226	-0.10	0.01	-0.22	0.11	0.11	0.13	0.05
227	0.10	0.26	0.16	0.16	0.06	-0.02	-0.08
228	0.09	0.02	0.08	0.16	0.12	0.13	-0.01
229	-0.18	0.11	-0.15	-0.03	0.38	0.22	0.14
230	0.00	0.00	0.02	0.07	0.26	0.02	0.04
231	0.06	0.02	0.16	0.13	-0.26	-0.12	0.00
232	-0.01	-0.11	0.06	-0.10	-0.15	0.04	0.09
233	-0.13	-0.01	-0.06	-0.08	-0.23	0.05	0.05
234	0.01	0.05	-0.05	-0.12	-0.10	-0.00	0.04
235	0.31	-0.10	-0.18	-0.15	-0.17	0.05	0.05
236	0.02	-0.03	-0.16	-0.21	-0.23	-0.00	0.04
237	-0.06	0.09	-0.13	0.00	-0.10	0.16	-0.17
238	-0.02	0.05	-0.00	-0.28	-0.01		

	214	215	216	217
214	1.00			
215	0.19	1.00		
216	0.16	0.00	1.00	
217	0.12	0.14	0.10	1.00
218	0.21	-0.11	0.05	0.17
219	0.15	-0.07	0.21	0.00
220	0.25	0.15	0.16	0.37
221	-0.08	0.04	0.06	0.02
222	0.04	0.04	-0.06	0.06
223	0.10	-0.00	-0.05	0.16
224	0.12	-0.15	0.13	-0.00
225	0.02	0.14	-0.09	0.13
226	-0.10	0.10	0.19	-0.05
227	-0.01	0.17	0.16	0.00
228	-0.00	-0.01	0.33	0.13
229	-0.05	-0.01	-0.45	0.00
230	-0.18	0.09	0.33	-0.03
231	-0.12	0.22	0.35	0.07
232	0.01	-0.01	-0.12	0.00
233	0.06	0.06	-0.07	0.02
234	0.11	0.05	-0.05	0.14
235	0.06	-0.03	-0.06	0.08
236	0.03	-0.09	-0.08	0.13
237	-0.01	-0.04	-0.06	0.15
238	-0.23	0.16	-0.26	0.03

	218	219	220	221	222	223	224	225	226	227
218	1.00									
219	0.26	1.00								
220	0.21	-0.07	1.00							
221	0.08	0.08	0.07	1.00						
222	0.09	-0.04	0.05	0.06	1.00					
223	0.06	0.03	0.18	0.06	0.07	1.00				
224	0.13	0.10	-0.02	-0.09	-0.15	0.12	1.00			
225	-0.11	0.02	0.00	0.10	0.15	0.08	-0.25	1.00		
226	0.09	0.05	0.20	0.37	0.07	-0.00	-0.07	0.02	1.00	
227	0.12	-0.10	0.09	0.16	0.14	-0.03	-0.04	0.05	0.19	1.00
228	0.18	0.28	0.08	0.23	-0.03	-0.00	0.03	-0.05	0.17	0.45
229	0.15	0.06	0.05	0.11	0.05	0.00	-0.20	-0.04	-0.04	-0.01
230	0.00	0.05	-0.07	0.14	-0.04	-0.43	-0.09	-0.12	0.07	0.20
231	0.26	0.16	0.09	0.36	0.12	-0.11	-0.11	-0.10	0.09	0.34
232	-0.09	-0.04	0.16	0.01	0.00	-0.01	-0.11	0.03	-0.15	-0.06
233	-0.02	-0.02	0.05	0.10	0.03	-0.60	-0.01	0.18	0.01	0.05
234	0.16	-0.06	0.15	0.09	0.15	0.09	0.06	0.16	0.04	-0.11
235	0.13	0.11	0.03	-0.03	-0.00	-0.18	-0.01	0.07	0.00	-0.11
236	-0.06	0.07	0.06	0.17	0.10	-0.03	-0.05	0.00	0.16	-0.01
237	0.06	0.15	0.01	0.16	0.02	-0.00	-0.05	0.17	0.24	-0.00
238	0.03	-0.07	0.04	-0.06	-0.08	-0.05	-0.10	0.07	-0.02	-0.06

	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238
228	1.00										
229	0.05	1.00									
230	0.48	0.14	1.00								
231	0.61	0.12	0.60	1.00							
232	0.01	0.10	-0.02	-0.09	1.00						
233	-0.08	0.10	-0.10	-0.07	0.23	1.00					
234	-0.14	0.09	-0.21	-0.09	0.31	0.57	1.00				
235	-0.11	0.03	-0.14	-0.16	-0.04	0.04	0.26	1.00			
236	-0.05	0.00	-0.11	-0.13	0.17	0.57	0.52	0.24	1.00		
237	-0.06	0.04	-0.06	-0.09	0.13	0.40	0.44	0.18	0.68	1.00	
238	-0.08	0.05	-0.11	-0.01	0.10	0.03	0.05	0.21	-0.03	-0.04	1.00

ANNEXE 8

Données détaillées des divers tableaux statistiques.

	Pages
1. Tableau C : Analyse de la variance pour le "post-test 1" (groupes 1 à 8).....	466
2. Tableau G : Analyse de la variance pour le "post-test 1" (groupes réunis).....	468
3. Tableau L : Analyse de la variance pour le "post-test 2" (groupes 1 à 8).....	469
4. Tableau LL : Analyse de la variance pour le "post-test 2" (groupes réunis).....	471
5. Tableau N : Plan d'expérience hiérarchique ou "emboîté" (calculé sur les résultats au "post-test 1").....	472

1.1. TABLEAU C (DÉTAILLÉ): Analyse de la variance pour le "post-test 1" (groupes 1 à 4)

Leçons	Sources ou origine de la variation	d.l.	Somme des carrés	Carré moyen ou estimation de la variance	Valeur de F	Probabilité
1	Entre les groupes (A)	3	12.4179	4.1393	6.28	0.002**
	Au sein des groupes (ou erreur) (B)	29	19.0972	0.6585		
2	A	3	10.6470	3.5490	3.40	0.0289**
	B	33	34.3800	1.0418		
3	A	3	3.2717	1.0906	0.59	0.62
	B	29	52.7889	1.8203		
4	A	3	8.6845	2.8948	7.19	0.0008***
	B	32	12.8711	0.4022		
5	A	3	72.2534	24.0845	2.64	0.066*
	B	31	282.0332	9.0978		
6	A	3	7.7502	2.5834	2.66	0.064*
	B	32	31.0002	0.9688		

*** $p < .001$ ** $p < .05$ * $p < .06$
d.l.: degré de liberté

1.2. TABLEAU C (DÉTAILLÉ): Analyse de la variance pour le "post-test 1" (groupes 5 à 8)

Leçons	Sources ou origine de la variation	d.l.	Somme des carrés	Carré moyen ou estimation de la variance	Valeur de F	Probabilité
1	Entre les groupes (A)	3	12.1300	4.0433	3.44	0.024**
	Au sein des groupes (ou erreur) (B)	45	52.8495	1.1744		
2	A	3	20.7390	6.9130	9.74	0.000***
	B	46	32.6409	0.7096		
3	A	3	3.1095	1.0365	0.90	0.446
	B	45	51.5844	1.1463		
4	A	3	7.7438	2.5813	3.95	0.0138**
	B	45	29.3582	0.6524		
5	A	3	45.1952	15.0651	4.69	0.006**
	B	43	138.1233	3.2122		
6	A	3	9.1688	3.0563	2.67	0.059*
	B	42	47.9830	1.1425		

*** $p < .001$ ** $p < .05$ * $p < .06$

d.l.: degré de liberté

2. TABLEAU 6 (détaillé): Analyse de la variance pour le "post-test 1" (groupes réunis)

Leçons	Sources ou origine de la variation	d.l.	Somme des carrés	Carré moyen ou estimation de la variance	Valeur de F	Probabilité
1	Entre les groupes (A)	3	17.3930	5.7977	5.6885	0.0014***
	Au sein des groupes (ou erreur) (B)	78	79.4970	1.0192		
2	A	3	23.5859	7.8620	7.7662	0.0001***
	B	83	84.0233	1.0123		
3	A	3	2.7300	0.9100	0.6379	0.5929
	B	78	111.2698	1.4265		
4	A	3	12.8188	4.2729	7.3651	0.0002***
	B	81	46.9930	0.5802		
5	A	3	90.3351	30.1117	5.1816	0.0026**
	B	78	453.2769	5.8112		
6	A	3	15.1471	5.0490	4.8768	0.0037**
	B	78	80.7553	1.0353		

*** p < .001 ** p < .05 * p < .06
d.l.: degré de liberté

3.1. TABLEAU L: Analyse de la variance pour les "post-test 2" (groupes 1 à 4)

Leçons	Sources ou origine de la variation	d.l.	Somme des carrés	Carré moyen ou estimation de la variance	Valeur de F	Probabilité
1	Entre les groupes (A)	3	0.5846	0.1949	0.6328	0.5998
	Au sein des groupes (ou erreur) (B)	29	8.9305	0.3079		
2	A	3	1.0384	0.3461	0.3099	0.8180
	B	33	36.8535	1.1168		
3	A	3	3.5735	1.1912	1.5279	0.2282
	B	29	22.6083	0.7796		
4	A	3	1.9896	0.6632	1.7670	0.1733
	B	32	12.0104	0.3753		
5	A	3	59.5337	19.8512	1.2349	0.3137
	B	31	498.3320	16.0752		
6	A	3	26.9000	8.9667	1.4198	0.2551
	B	32	202.1008	6.3156		

*** p < .001 ** p < .05 * p < .06

d.l.: degré de liberté

3.2. TABLEAU L: Analyse de la variance pour le "post-test 2" (groupes 5 à 8)

Leçons	Sources ou origine de la variation	d.l.	Somme des carrés	Carré moyen ou estimation de la variance	Valeur de F	Probabilité
1	Entre les groupes (A)	3	1.8491	0.6164	1.4437	0.2426
	Au sein des groupes (ou erreur) (B)	45	19.2121	0.4269		
2	A	3	4.4349	1.4783	2.6169	0.0622
	B	46	25.9851	0.5649		
3	A	3	0.6681	0.2227	0.2588	0.8547
	B	45	38.7197	0.8604		
4	A	3	10.6089	3.5363	8.1211	0.0002***
	B	45	19.5952	0.4354		
5	A	3	16.7989	5.5996	1.2883	0.2906
	B	43	186.9019	4.3466		
6	A	3	34.5761	11.5254	6.3070	0.0012***
	B	42	76.7500	1.8274		

*** p < .001 ** p < .05 * p < .06
d.l.: degré de liberté

4. TABLEAU LL: Analyse de la variance pour le "post-test 2" (groupes réunis)

Leçons	Sources ou origine de la variation	d.l.	Somme des carrés	Carré moyen ou estimation de la variance	Valeur de F	Probabilité
1	Entre les groupes (A)	3	2.0242	0.6747	1.8419	0.1465
	Au sein des groupes (ou erreur) (B)	78	28.5733	0.3663		
2	A	3	4.9258	1.6419	1.9224	0.1323
	B	83	70.8903	0.8541		
3	A	3	2.3959	0.7985	0.9762	0.4084
	B	78	63.7996	0.8179		
4	A	3	11.1527	3.7176	9.0061	0.0000***
	B	81	33.4354	0.4128		
5	A	3	72.3819	24.1273	2.4133	0.0730
	B	78	779.8145	9.9976		
6	A	3	59.8026	19.9342	5.4633	0.0018***
	B	78	284.6001	3.6487		

*** p < .001
d.l.: degré de liberté

** p < .05

* p < .06

5. Tableau M: Plan d'expérience hiérarchique ou "emboîté" (calculé sur les résultats au "post-test 1")

Leçons	Origine de la variation	d.l.	S.C.	S.M.	F.	P.	E.S.M
1	Technique	3	14.43	4.81	3.94	0.10	10.13
	Groupe {technique}	4	4.87	1.21	1.14	0.34	10.13
	Erreur {indiv.}	76	-	1.07			
2	Technique	3	23.91	7.97	1.88	0.27	10.54
	Groupe {technique}	4	17.00	4.25	5.01	.001***	10.55
	Erreur {indiv.}	79	-	0.84			
3	Technique	3	4.66	1.55	0.87	0.52	9.71
	Groupe {technique}	4	7.11	1.77	1.42	0.23	9.75
	Erreur {indiv.}	74	-	1.25			
4	Technique	3	11.39	3.79	2.93	0.16	10.41
	Groupe {technique}	4	5.19	1.29	2.35	0.06*	10.43
	Erreur {indiv.}	77	-	0.55			
5	Technique	3	12.17	30.72	3.66	0.12	10.00
	Groupe {technique}	4	33.55	8.38	1.49	0.21	10.02
	Erreur {indiv.}	75	-	5.62			
6	Technique	3	12.58	4.19	5.36	0.07	10.30
	Groupe {technique}	4	3.13	0.78	0.60	0.38	10.32
	Erreur {indiv.}	77	-	1.30			

*** p < .001 * p < .05

d.l. : degré de liberté

S.C. : somme des carrés

S.M. : somme des carrés moyens (ou variance)

F. : valeur de F

P. : probabilité

E.S.M. : espérance de la somme des carrés moyens

ANNEXE 9

Résultats des différents questionnaires

	Pages
A) Renseignements généraux - tableau 9.....	474
B) Renseignements particuliers à l'expérience - tableau 11.....	483
C) Déroulement de l'expérience - tableau 13.....	491
D) Passé pédagogique - tableau 15.1.....	495

A) Renseignements généraux

Composantes du Tableau 9

- : aucune idée
- A : âge des sujets
- Am: Américain
- B : résultats au *test Laval* (total)
- C : contact avec le français avant d'arriver à Québec
- Ca: Canadien
- D : parler
- E : étudiant
- éc: écart entre le résultat le plus élevé et le résultat le plus bas
- E-B: étudiant boursier
- E-N-B : étudiant non boursier
- F : féminin
- Fa : vie avec famille québécoise
- H : écouter
- L : lire
- M : masculin
- MY : moyenne
- My% : moyenne en %
- N : nombre de sujets
- O : origine des sujets
- P : vie en appartement avec des anglophones
- R : vie dans une résidence universitaire
- S : sujets
- T : occupation des sujets
- V : vie à Québec
- W : écrire
- Y : oui
- Z : sexe des sujets

ALB : Alberta
 C.-B. : Colombie-Britannique
 Calif. : Californie
 Ill. : Illinois
 Man. : Manitoba
 Miss. : Missouri
 N.-B. : Nouveau-Brunswick

N.-E. : Nouvelle-Ecosse
 N.Y. : New York
 Ont. : Ontario
 Pens. : Pennsylvanie
 Saskat. : Saskatchewan
 T.-N. : Terre-Neuve
 Virg. : Virginie

TABLEAU 9: Renseignements généraux Groupe 1

S (N=10)	Z	A	O	T	É		V			H	C			B
					E-B	E-N-B	Fa	R	P		D	L	W	
1	M	21	C.-B.	maître soudeur		x		x	x					21
2	F	26	Ont.	ménagère		x								0
3	M	23	Saskat.	étudiant	x		x							20
4	F	18	Man.	étudiante	x			x						19
5	F	27	N.-B.	étudiante	x			x		y		y		12
6	M	35	Ill.	religieux		x		x						18
7	M	28	Ont.	journaliste		x	x			y				18
8	F	18	Alb.	étudiante	x			x		y				21
9	M	35	Nevada	étudiant		x			x					19
10	M	22	N.-B.	étudiant	x			x						20
Total	4F 6M	253	Can: 8 Amé: 2	étudiant: 6 autre: 4	5	5	2	6	2	3 oui	0 oui	1 oui	1 oui	168
MY	-	25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17 éc. 21
MY%	F: 40% M: 60%	-	Can 80% Am. 20%	étudiant: 60% autre: 40%	50%	50%	20%	60%	20%	30%	0%	10%	10%	-

TABLEAU 9(suite): Renseignements généraux

Groupe 2

S (N=8)	Z	A	O	T	E-B	E-N-B	V			H	D	C		B
							Fa	R	P			L	W	
11	F	22	Alb.	étudiante	x		x							19
12	M	23	Ont.	étudiant	x		x							20
13	F	24	Ont.	étudiante	x			x						21
14	F	23	Saskat.	étudiante	x			x						21
15	M	23	N.-B.	étudiant	x			x		y				19
16	F	20	C.-B.	employée bur.	x			x		y		y		20
17	F	23	Ont.	étudiante	x	x		x		y				20
18	F	21	Ont.	étudiante	x			x						18
Total	6F 2M	179	Can: 8 Am: 0	étudiant: 7 autre: 1	7	1	2	6	0	2 oui	1 oui	1 oui	1 oui	158
MY	-	22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20 éc. 3
MY%	F: 75% M: 25%	-	Can 100% Am. 0%	étudiant: 88% autre: 12%	88%	12%	25%	75%	0%	25%	13%	13%	13%	-

TABLEAU 9(suite): Renseignements généraux

Groupe 3

S (N=11)	Z	A	O	T	É		V		H	C			B
					E-B	E-N-B	Fa	R		D	L	W	
19	M	22	Ont.	étudiant	x			x	y		y	y	17
20	M	24	Alb.	étudiant	x			x					21
21	F	31	Maine	professeur		x	x			y			23
22	F	20	Indiana	étudiante		x	x						28
23	M	24	Saskat.	étudiant		x		x	y	y	y	y	18
24	F	27	N.-E.	professeur	x			x	y	y	y	y	21
25	F	21	N.-B.	étudiante	x			x	y	y	y	y	19
26	F	22	Ont.	étudiante	x			x	y	y	y	y	17
27	M	23	Ont.	travailleur social	x			x					19
28	M	25	Ont.	étudiant	x			x	y		y	y	12
29	M	23	Alb.	étudiant	x			x					15
Total	5F 6M	262	Can: 9 Am: 2	étudiant: 8 autre: 3	8	3	2	9	6 oui	6 oui	6 oui	6 oui	210
MY	-	24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19 éc. 16
MY%	F: 45% M: 55%	-	Can 82% Am. 18%	étudiant: 72% autre: 28%	72%	28%	18%	82%	55%	55%	55%	55%	-

TABLEAU 9(suite): Renseignements généraux Groupe 4

S (N=10)	Z	A	O	T	E		V		H	D	C		B
					E-B	E-N-B	Fa	R	P				
30	M	45	Kansas	forestier		x	x						6
31	F	19	N.-B.	étudiant	x			x					18
32	M	21	Man.	étudiant	x			x		y	y		23
33	M	25	N.-B.	étudiant	x			x					19
34	F	21	Ont.	étudiant	x			x					20
35	M	26	Alb.	étudiant	x				y		y		20
36	F	26	I.-N.	institutrice	x				y	y	y		19
37	F	38	C.-B.	ménagère		x			y	y	y		17
38	M	21	Georgie	étudiant		x							21
39	F	23	I.-N.	professeur	x			x					33
Total	5F 5M	265	Can: 8 Am: 2	étudiant: 6 autre: 4	7	3	5	5	0	4 oui	3 oui	4 oui	196
MY	-	26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20 etc.27
MY%	F: 50% M: 50%	-	Can 80% Am. 20%	étudiant: 60% autre: 40%	70%	30%	50%	50%	0%	40%	30%	40%	-

TABLEAU 9(suite): Renseignements généraux Groupe 5

S (N=11)	Z	A	O	T	E-B	E-N-B	Fa	R	P	H	D	L	M	B
40	F	22 Miss.		étudiante		x		x		y	y	y	y	25
41	M	23 C.-B.		étudiant	x			x		y	y	y	y	23
42	M	21 N.-B.		étudiant	x			x		y				24
43	M	33 N.-B.		étudiant	x			x		y				25
44	F	20 Alb.		étudiante		x	x							22
45	F	19 N.-B.		étudiante	x			x		y	y	y		25
46	F	29 N.-E.		professeur	x			x						20
47	M	18 C.-B.		étudiant	x		x			y	y	y	y	24
48	F	22 Man.		étudiante	x		x			y	y	y		25
49	M	23 Ont.		étudiant	x		x			y	y	y		23
50	M	68 Virg.		retraité		x		x		y	y	y	y	26
Total	5F 6M	298 Ame: 2	Can: 9 Ame: 2	étudiant: 9 autre: 2	8	3	2	9	0	7 oui	6 oui	5 oui	4 oui	262
MY	-	27	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24 éc. 6
MY%	F: 55% M: 45%	-	Can 82% Am. 18%	étudiant: 82% autre: 18%	73%	27%	18%	82%	0%	64%	45%	45%	36%	-

TABLEAU 9(suite): Renseignements généraux Groupe 6

S	Z	A	O	T	E-B	E-N-B	V	H	D	C	W	8
(N=13)							Fa	R	P			
51	F	43 Ont.		institutrice	x	x	x					16
52	M	22 Alb.		étudiant	x	x	x					24
53	M	30 Oregon		assistant de recherche								24
54	F	23 Alb.		étudiante	x	x	x					24
55	F	21 C.-B.		étudiante	x	x	x					25
56	M	26 Ont.		étudiant		x						23
57	F	19 N.-E.		étudiante	x							24
58	M	21 Man.		étudiant	x	x	x					24
59	M	21 Alb.		étudiant	x	x	x					22
60	F	26 Saskat.		étudiante	x		x					23
61	F	39 Ont.		institutrice		x						22
62	F	24 T.-N.		professeur	x		x					25
63	F	23 Saskat.		étudiante	x		x					25
Total	8F 5M	338 Can: 12 Am: 1		étudiant: 9 autre: 4	9	4	2	11	0	10	oui	301
MY	-	26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	23 éc. 9
MY%	F: 62% M: 38%	-	Can 92% Am. 8%	étudiant: 69% autre: 31%	69%	31%	15%	85%	0%	77%	54%	46%

TABLEAU 9(suite): Renseignements généraux Groupe 7

S	Z	A	O	T	E-8	E-N-8	V	H	D	C	B
(N=12)											
64	F	19	C.-B.	étudiante	x	x	x	y	y	y	20
65	F	21	Maine	étudiante		x	x				24
66	M	24	Man.	étudiant	x		x				22
67	M	25	N.-B.	étudiant	x			y	y		24
68	F	28	N.-E.	institutrice	x	x		y			25
69	F	21	N.-B.	étudiante	x		x	y	y		22
70	F	21	Alb.	étudiante	x		x				24
71	M	22	N.-B.	étudiant	x		x				26
72	F	20	Calif.	étudiante		x	x				22
73	F	24	N.-E.	étudiante	x		x				23
74	F	25	C.-B.	étudiante	x		x	y	y	y	25
75	M	46	C.-B.	étudiant	x		x				24
Total	8F 4M	338	Can: 10 Am: 2	étudiant: 11 autre: 1	9	3	2 10	5 oui	4 oui	2 oui	281
NY	-	25	-	-	-	-	-	-	-	-	23 éc. 6
NY%	F: 66% M: 34%	-	Can 83% Am. 17%	étudiant: 92% autre: 8%	75%	25%	17% 83%	42%	33%	17%	-

TABLEAU 9(suite): Renseignements généraux Groupe 8

S	Z	A	O	T	E-B	E-N-B	V		H	C			B
(N=14)							Fa	R	P	D	L	M	
76	F	21 Alb.		étudiante	x	x	x			y	y		17
77	F	24 Pens.		diététiste		x	x					y	23
78	F	23 Ont.		étudiante	x			x		y			24
79	F	21 Alb.		étudiante	x	x	x						24
80	F	25 Man.		étudiante	x		x						24
81	F	28 N.-E.		institutrice	x			x					22
82	M	20 Maine		étudiant		x	x						24
83	F	21 Alb.		étudiante	x		x						22
84	M	22 Québec		étudiant	x		x		y	y	y		23
85	M	21 Saskat.		étudiant	x		x						25
86	M	23 N.-E.		étudiant	x		x		y	y			21
87	F	19 N.-E.		étudiante		x	x		y	y	y		25
88	F	21 N.-Y.		étudiante		x	x						26
89	F	22 Ont.		étudiante	x		x		y				25
Tota 1	10F 4M	311 Ame: 3	Can: 11 Ame: 3	étudiant: 12 autre: 2	10	4	5	9	0	5 oui	3 oui	2 oui	325
MY	-	22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	23 éc. 9
MY%	F: 71% M: 29%	-	Can 79% Am. 21%	étudiant: 86% autre: 14%	71%	29%	36%	64%	0%	43%	21%	14%	-

B) Renseignements particuliers à l'expérience

Tableau 11: Renseignements particuliers à l'expérience

Groupe 1: Test de mémoire - Epreuves					
Sujets (N = 10)	Mots même ordre (A)	Mots ordre inverse (B)	Chiffres même ordre (C)	Chiffres ordre inverse (D)	Objets (E)
1	1	0	3	0	14
2	1	1	2	1	14
3	2	2	3	2	18
4	1	0	2	2	16
5	-	-	-	-	-
6	1	4	2	3	13
7	1	3	0	1	16
8	1	4	2	3	13
9	1	0	3	2	14
10	2	2	5	2	17
Total	11	16	22	16	135
Moyenne	1.2	1.7	2.4	1.7	15
Total des moyennes des épreuves A et B	2.9				
Moyenne	1.4				
Total des moyennes des épreuves C et D			4.1		
Moyenne			2.05		
Total de l'ensemble des moyennes	18.05				

-: absent au moment de la passation de ce test.

Tableau 11 (suite): Renseignements particuliers à l'expérience

groupe 2 : Test de mémoire Epreuves					
Sujets (N = 8)	Mots même ordre (A)	Mots ordre inverse (B)	Chiffres même ordre (C)	Chiffres ordre inverse (D)	Objets (E)
11	0	2	3	2	15
12	0	4	2	2	13
13	0	2	2	2	15
14	-	-	-	-	-
15	1	2	0	2	16
16	0	3	2	5	16
17	0	4	3	4	16
18	0	0	0	3	16
Total	1	17	12	20	107
Moyenne	.14	2.4	1.7	2.8	15.2
Total des moyennes des épreuves A et B	2.54				
Moyenne	1.27				
Total des moyennes des épreuves C et D			4.5		
Moyenne			2.25		
Total de l'ensemble des moyennes	18.72				

-: absent au moment de la passation de ce test

Tableau 11 (suite): Renseignements particuliers à l'expérience

groupe 3: <i>Test de mémoire</i> - Epreuves					
Sujets (N = 11)	Mots même ordre (A)	Mots ordre inverse (B)	Chiffres même ordre (C)	Chiffres ordre inverse (D)	Objets (E)
19	0	2	6	2	14
20	1	2	1	6	19
21	3	5	6	3	15
22	2	5	3	4	19
23	0	5	3	5	15
24	0	1	4	3	13
25	0	5	0	2	17
26	1	2	2	4	16
27	2	2	3	2	4
28	0	2	5	5	15
29	0	0	3	2	16
Total	9	31	36	38	163
Moyenne	.8	2.8	3.2	3.4	14.8
Total des moyennes des épreuves A et B	3.6				
Moyenne	1.8				
Total des moyennes des épreuves C et D			6.6		
Moyenne			3.3		
Total de l'ensemble des moyennes	19.9				

Tableau 11 (suite): Renseignements particuliers à l'expérience

Groupe 4: <i>Test de mémoire</i> - Epreuves					
Sujets (N = 10)	Mots même ordre (A)	Mots ordre inverse (B)	Chiffres même ordre (C)	Chiffres ordre inverse (D)	Objets (E)
30	2	2	2	2	14
31	-	-	-	-	-
32	0	2	1	2	17
33	0	2	2	1	16
34	2	5	2	3	17
35	2	3	1	4	15
36	2	3	3	1	15
37	1	2	3	1	14
38	2	2	3	1	17
39	2	2	3	1	16
Total	13	23	20	16	141
Moyenne	1.4	2.5	2.2	1.7	15.6
Total des moyennes des épreuves A et B	3.9				
Moyenne	1.9				
Total des moyennes des épreuves C et D			3.9		
Moyenne			1.9		
Total de l'ensemble des moyennes	19.4				

-: absent au moment de la passation de ce test

Tableau 11 (suite): Renseignements particuliers à l'expérience

Groupe 5: Test de mémoire - Epreuves					
Sujets (N = 11)	Mots même ordre (A)	Mots ordre inverse (B)	Chiffres même ordre (C)	Chiffres ordre inverse (D)	Objets (E)
40	0	3	4	2	13
41	0	4	4	3	14
42	0	2	0	2	15
43	1	0	2	5	12
44	1	2	2	2	18
45	-	-	-	-	-
46	0	4	2	2	4
47	0	0	2	3	11
48	0	4	2	0	10
49	0	6	4	5	13
50	0	0	3	3	10
Total	2	25	25	27	120
Moyenne	.2	2.5	2.5	2.7	12
Total des moyennes des épreuves A et B	2.7				
Moyenne	1.35				
Total des moyennes des épreuves C et D			5.2		
Moyenne			2.6		
Total de l'ensemble des moyennes	15.9				

-: absent au moment de la passation de ce test.

Tableau 11 (suite): Renseignements particuliers à l'expérience

Groupe 6: <i>Test de mémoire</i> - Épreuves					
Sujets (N = 13)	Mots même ordre (A)	Mots ordre inverse (B)	Chiffres même ordre (C)	Chiffres ordre Inverse (D)	Objets (E)
51	1	2	3	2	9
52	3	1	0	5	16
53	2	2	1	2	13
54	2	2	0	5	13
55	0	5	0	5	5
56	1	0	0	2	16
57	2	2	0	1	14
58	3	3	3	5	15
59	1	1	2	2	12
60	2	1	1	5	12
61	2	2	1	5	14
62	3	2	3	1	17
63	3	2	4	1	15
Total	25	25	18	41	171
Moyenne	1.9	1.9	1.3	3.1	13.1
Total des moyennes des épreuves A et B	3.8				
Moyenne	1.9				
Total des moyennes des épreuves C et D			4.4		
Moyenne			2.2		
Total de l'ensemble des moyennes	17.8				

Tableau 11 (suite): Renseignements particuliers à l'expérience

Groupe 7: <i>Test de mémoire</i> - Epreuves					
Sujets (N = 12)	Mots même ordre (A)	Mots ordre inverse (B)	Chiffres même ordre (C)	Chiffres ordre inverse (D)	Objets (E)
64	1	2	3	5	17
65	4	4	3	2	20
66	2	3	3	2	19
67	1	5	1	2	17
68	4	1	4	2	16
69	2	1	3	2	18
70	1	4	3	2	16
71	2	2	1	5	18
72	1	3	2	4	15
73	1	3	4	4	14
74	2	1	4	5	15
75	2	2	5	3	9
Total	23	31	36	38	194
Moyenne	1.9	2.5	3.	3.1	16.1
Total des moyennes des épreuves A et B	4.4				
Moyenne	2.2				
Total des moyennes des épreuves C et D			6.1		
Moyenne			3.05		
Total de l'ensemble des moyennes	21.35				

Tableau 11 (suite): Renseignements particuliers à l'expérience

Groupe 8: <i>Test de mémoire</i> - Epreuves					
Sujets (N = 14)	Mots même ordre (A)	Mots ordre inverse (B)	Chiffres même ordre (C)	Chiffres ordre inverse (D)	Objets (E)
76	4	2	2	2	17
77	3	3	0	5	16
78	2	1	1	5	13
79	3	2	2	5	14
80	2	1	4	5	19
81	1	2	4	1	6
82	0	2	1	1	12
83	3	2	4	2	16
84	6	4	4	5	17
85	3	0	4	1	14
86	2	3	1	4	17
87	1	1	0	5	17
88	1	2	1	3	15
89	3	2	5	5	11
Total	34	27	33	49	204
Moyenne	2.4	1.9	2.3	3.5	14.5
Total des moyennes des épreuves A et B	4.3				
Moyenne	2.1				
Total des moyennes des épreuves C et D			5.8		
Moyenne			2.9		
Total de l'ensemble des moyennes	19.52				

C) Déroulement de l'expérience

Tableau 13: Déroulement de l'expérience

Groupe 1				
Sujets (N = 10)	Réponses			
	none	a little	a lot	an enormous amount
1		x		
2		x		
3		x		
4	x			
5	x			
6	x			
7	x			
8	x			
9	x			
0		x		
Total	6	4		
Moyenne	60%	40%		

Tableau 13 (suite): Déroulement de l'expérience

Groupe 2				
Sujets (N = 8)	Réponses			
	none	a little	a lot	an enormous amount
11	x			
12		x		
13	x			
14	x			
15	x			
16	x			
17	x			
18	x			
Total	7	1		
Moyenne	88%	12%		

Tableau 13 (suite): Déroulement de l'expérience

Groupe 3				
Sujets (N = 11)	Réponses			
	none	a little	a lot	an enormous amount
19	x			
20	x			
21	x			
22	x			
23	x			
24	x			
25	x			
26	x			
27	x			
28	x			
29	x			
Total	11	0		
Moyenne	100%	0%		

Tableau 13 (suite): Déroulement de l'expérience

Groupe 4				
Sujets (N = 10)	Réponses			
	none	a little	a lot	an enormous amount
30	x			
31		x		
32	x			
33	x			
34	x			
35		x		
36	x			
37	x			
38	x			
39	x			
Total	8	2		
Moyenne	80%	20%		

Tableau 13 (suite): Déroulement de l'expérience

Groupe 5				
Sujets (N = 11)	Réponses			
	none	a little	a lot	an enormous amount
40		x		
41	x			
42	x			
43		x		
44	x			
45	x			
46	x			
47		x		
48		x		
49		x		
50	x			
Total	6	5		
Moyenne	55%	45%		

Tableau 13 (suite): Déroulement de l'expérience

Groupe 6				
Sujets (N = 13)	Réponses			
	none	a little	a lot	an enormous amount
51	x			
52	x			
53	x			
54	x			
55	x			
56	x			
57	x			
58	x			
59	x			
60		x		
61	x			
62	x			
63	x			
Total	12	1		
Moyenne	92%	8%		

Tableau 13 (suite): Déroulement de l'expérience

Groupe 7				
Sujets (N = 12)	Réponses			
	none	a little	a lot	an enormous amount
64	x			
65	x			
66	x			
67	x			
68	x			
69	x			
70	x			
71	x			
72	x			
73	x			
74	x			
75	x			
Total	12	0		
Moyenne	100%	0%		

Tableau 13 (suite): Déroulement de l'expérience

Groupe 8				
Sujets (N = 14)	Réponses			
	none	a little	a lot	an enormous amount
76	x			
77	x			
78	x			
79	x			
80	x			
81	x			
82	x			
83	x			
84	x			
85	x			
86	x			
87	x			
88	x			
89	x			
Total	14	0		
Moyenne	100%	0%		

D) Passé pédagogique
Tableau 15.1 : Passé pédagogique -- Groupe 1

Sujets (N = 10)	Nombre d'années d'études	diplôme ou certificat obtenu	Domaine	Etudes antérieures			Etudes antérieures au français		
				Grammaire		Linguistique	oui	non	Types de cours
				Ang	Frn				audio- visuel et explic.
1	13	non	général	x			x		x
2	13	13e	général	x				x	
3	17	B.A.	philos.	x			x		x
4	13	13e	général	x				x	
5	17	B.Ed.	éduca.	x	x		x		x
6	19	M.A.	étude biblique	x		x		x	
7	14	13e	général	x			x		x
8	13	13e	général	x	x		x		x
9	19	M.A.	agric.	x				x	
10	17	B.Sc.	général mécan.	x			x		x
Total	155	sans dipl.: 1 13e : 4 Bac. : 3 Maîtrise : 2 Doctorat : 0	-	10	2	1	6	4	3
Moyenne	16						6	4	9
Total %				100%	20%	10%	60%	40%	50%
Z					0				
Z%					0%				

Z: Nombre de sujets n'ayant fait aucune étude de grammaire anglaise ou française

Z%: Nombre de sujets en % n'ayant fait aucune étude de grammaire anglaise ou française

Tableau 15.1 : Passé pédagogique -- Groupe 2

Sujets d'années (N = 8)	Nombre d'années d'études	Diplôme ou certificat obtenu	Domaine	Etudes antérieures		Etudes antérieures au français		
				Grammaire		Linguistique	oui	non
				Ang	Frn			
11	13	13e	général					x
12	17	B.A.	écon.	x	x		x	
13	14	14e	adm. jur.	x			x	
14	13	13e	général					x
15	13	13e	général	x			x	
16	13	13e	général	x	x		x	x
17	17	B.éd.	éduc. péd.-sc.	x			x	x
18	17	B.A.	sc. pol.	x		x	x	x
Total	117	sans dipl.: 0 13e : 5 Bac. : 3 Maîtrise : 0 Doctorat : 0		6	2	1	5	2
								4
								6
								3
Total %	15			75%	25%	13%	75%	25%
								50%
								75%
								37%
Moyenne								
Z				2				
Z%				25%				

Z: Nombre de sujets n'ayant fait aucune étude de grammaire anglaise ou française
 Z%: Nombre de sujets en % n'ayant fait aucune étude de grammaire anglaise ou française

Tableau 15.1 : Passé pédagogique -- Groupe 3

Sujets (N° des diplômes d'études)	Etudes		Etudes antérieures			Etudes antérieures au français		
	Nombre diplômes certificat obtenu	Obligés ou certificat obtenu	Domine	Grammaire		Linguistique	oui	non
				Ang	Frn			
19	13	13e	général					x
20	13	13e	général				x	x
21	17	B.A.	relig.	x			x	
22	13	13e	général				x	x
23	13	13e	général	x			x	x
24	17	B.éd.	éduc.	x	x		x	x
25	13	13e	général	x			x	x
26	17	B.éd.	éduc.	x			x	x
27	17	B.A.	serv.sc.	x	x		x	x
28	13	13e	général	x			x	x
29	13	13e	général	x			x	
Total	159	sans dipl.: 0 13e : 7 Bac. : 4 Maîtrise : 0 Doctorat : 0		8	2	0	8	3
							3	7
								6
Moyenne	14							
Total %				73%	19%	0%	73%	27%
2				3				64%
25				27%				54%

2: Nombre de sujets n'ayant fait aucune étude de grammaire anglaise ou française
 25: Nombre de sujets en % n'ayant fait aucune étude de grammaire anglaise ou française

Tableau 15.1 : Passé pédagogique -- Groupe 4

Sujets (N = 10) d'années d'études	Etudes		Etudes antérieures			Etudes antérieures en français		
	Nombre d'années d'études	Diplôme ou certificat obtenu	Orale	Grammaire		Linguistique	oui	non
				Ang	Frn			
30	17	B.Sc.	forest.	x				x
31	13	13e	général	x			x	
32	13	13e	général	x			x	x
33	13	13e	général	x			x	
34	13	13e	général		x		x	x
35	13	13e	général	x			x	
36	13	13e	général	x	x		x	x
37	13	13e	général	x		x	x	
38	13	13e	général					
39	17	B.éd.	éduc.	x	x	x	x	x
Total	138	sans dipl.: 0 13e : 8 Bac. : 2 Maîtrise : 0 Doctorat : 0		8	3	2	6	4
Moyenne	14							
Total %				80%	30%	20%	60%	40%
Z				1				
Z%				10%				

Z: Nombre de sujets n'ayant fait aucune étude de grammaire anglaise ou française
Z%: Nombre de sujets en % n'ayant fait aucune étude de grammaire anglaise ou française

Tableau 15.1 : Possé pédagogique -- Groupe 5

Sujets (N = 111 d'années d'études)	Etudes	Etudes extérieures			Etudes antérieures en français		
		Diplôme ou certificat obtenu	Domaine	Linguistique	oui	non	Types de cours
				Ang	Frn		non audio-grammaire et visual explic.
40	13	13e	général	x		x	x
41	17	B.A.	admin.	x		x	x
42	13	13e	général			x	x
43	17	B.A.	sc.pol.	x		x	x
44	13	13e	général	x		x	
45	13	13e	général	x		x	x
46	17	B.éd.	éduc.	x		x	
47	13	13e	général	x		x	x
48	17	B.A.	psycho.	x	x	x	x
49	13	13e	général	x		x	x
50	17	B.A.	théol.	x		x	x
Total	163	sans dipl.: 0 13e : 6 Bac. : 5 Maîtrise : 0 Doctorat : 0		9	3	10	10
Moyenne	15						
Total %				82%	28%	91%	82%
Z				1			
Z%				9%			

Z: Nombre de sujets n'ayant fait aucune étude de grammaire anglaise ou française
 Z%: Nombre de sujets en % n'ayant fait aucune étude de grammaire anglaise ou française

Tableau 15.1 : Passé pédagogique -- Groupe 6

Etudes			Etudes antérieures			Etudes antérieures au français					
Sujets (N = 13)	Nombre diplômes obtenus	Diplôme ou certificat obtenu	Domaine	Grammaire		Linguistique	oui	non	Types de cours		
				Ang	Frn				audio-grammaire visuel et explic.	traduction	
51	19	M.A.	éduc.				x		x	x	
52	13	13e	général	x			x		x	x	
53	21	Ph.D.	forest.					x			
54	13	13e	général	x			x		x		
55	13	13e	général	x	x		x		x	x	
56	13	13e	général	x			x		x		
57	13	13e	général	x			x		x		
58	17	B.A.	sc. pol.	x	x		x		x	x	
59	13	13e	général	x	x		x		x		
60	17	B.ed.	éduc.	x		x	x		x	x	
61	17	B.sc.	sciences	x	x		x		x	x	
62	17	B.ed.	éduc.	x	x		x		x	x	
63	17	B.A.	écon.	x	x		x		x	x	
Total	203	sans dipl.: 0 13e : 6 B.A. : 1 B.ed. : 1 B.sc. : 1 Ph.D. : 1 Doctorat : 1		11	6	1	12	1	5	11	8
Moyenne	16										
Total %				8%	46%	8%	92%	2%	38%	85%	61%
Z					2						
Z%					15%						

Z: Nombre de sujets n'ayant fait aucune étude de grammaire anglaise ou française
 Z%: Nombre de sujets en % n'ayant fait aucune étude de grammaire anglaise ou française

Tableau 15.1 : Passé pédagogique -- Groupe 7

Sujets (N = 12)	Etudes		Etudes antérieures		Etudes antérieures au français		
	Nombre d'années d'études	Diplôme ou certificat obtenu	Domaine	Grammaire	Linguistique	oui	non
64	13	13e	général	x	x	x	x
65	17	B.éd.	éduc.	x		x	x
66	17	B.éd.	éduc.	x			x
67	17	B.A.	socio.	x	x	x	x
68	17	B.éd.	éduc.	x		x	x
69	13	13e	général	x	x	x	x
70	13	13e	général	x		x	x
71	17	B.Sc.	général			x	x
72	13	13e	général	x		x	
73	13	13e	général	x	x	x	x
74	17	B.A.	droit	x		x	x
75	13	13e	général			x	
Total	180	sans dipl.: 0 13e : 6 Bec. : 6 Maîtrise : 0 Doctorat : 0		10	4	9	3
Moyenne	15						
Total %				83%	33%	6%	75%
Z				2			
Z%				17%			

Z: Nombre de sujets n'ayant fait aucune étude de grammaire anglaise ou française
 Z1: Nombre de sujets en % n'ayant fait aucune étude de grammaire anglaise ou française

Tableau 15.1 : Passé pédagogique -- Groupe 8

Etudes			Etudes antérieures			Etudes antérieures ou français		
Sujets (N = 14)	Nombre d'années d'études	Diplôme ou certificat obtenu	Domaine	Grammaire		Linguistique	oui	non
				Ang	Frn			
76	13	13e	général	x				x
77	17	B.Sc.	alm.	x	x		x	
78	17	B.A.	psycho.					x
79	13	13e	général	x	x	x	x	x
80	17	B.A.	musique	x			x	x
81	13	B.Ed.	éduc.			x		
82	13	13e	général	x	x		x	x
83	17	B.Ed.	éduc.	x			x	x
84	13	13e	général	x			x	x
85	17	B.A.	histoire	x			x	x
86	13	13e	général			x		x
87	13	13e	général	x	x		x	x
88	13	13e	général				x	x
89	17	B.A.	commerce	x	x		x	x
Total	210	13e dipl.: 9 B.A.: 7 M.A.: 0 Doctorat: 0		10	5	3	12	2
Moyenne	15							
Total \$				71%	36%	21%	86%	43%
Z				4				
Z\$				29%				

Z: Nombre de sujets n'ayant fait aucune étude de grammaire anglaise ou française
 Z\$: Nombre de sujets en \$ n'ayant fait aucune étude de grammaire anglaise ou française

ANNEXE 10

Éléments considérés dans le tableau 21

++	Durée de l'ensemble du processus (traitement, tests, etc.): un an et plus.
+	Durée de l'ensemble du processus (traitement, tests, etc.): moins d'un an
*	Résultats non significatifs
**	Résultats moyennement/partiellement significatifs
***	Résultats significatifs
1	Élément contrôlé et signalé par les auteurs
2	Élément signalé par les auteurs qui, conscients de son existence, n'ont pu, dans les circonstances, essayer et/ou réussir à le contrôler, ou ont partiellement réussi à le contrôler.
3	Élément non contrôlé ou aucune allusion relativement au contrôle de cet élément.
A	Un seul moment de la leçon fait l'objet de l'expérience.
B	Plusieurs moments de la leçon sont examinés simultanément lors de l'expérience.
0	Durée effective du traitement (ou de la leçon) précisée.
0 0	Durée effective du traitement (ou de la leçon) non précisée de façon claire.
X	Égalité de durée dans les unités de comparaison.
X X	Inégalité de durée dans les unités de comparaison.
X X X	Durée des unités de comparaison non précisée.
Y	Contenu des leçons précisé.
Y Y	Contenu des leçons non précisé.
Y Y Y	Contenu des leçons précisé mais non uniforme d'un groupe expérimental à l'autre.
Y Y Y Y	Contenu des leçons précisé et uniforme d'un groupe à l'autre.

Tableau 21 : Contraintes expérimentales

Études (auteurs)	Méthodes comparées ou approches	Durée de l'ensemble	Nombre	Résultats	Clarté des concepts	Moment de la leçon	Durée des inter- ventions
Agard & Dunkel (1966)	Traditionnel Type et New-Type (oral - écrit)	+	Grande échelle: plusieurs collèges et écoles	*	2	B	0 0
Agard (1972)	Total physical response et "Standard College Course"	+	= 11	***	3	B	0 0
Asher, Kusudo & de la Torre (1974)	Total physical response et "Standard College Course"	+	= 27	***	3	B	0 0
Chastela & Mey (1968)	Audiolingual et Cognitive code teaching	++	= 48 = 51	**	3	B	0 0
Chastela (1970)	Audiolingual et Cognitive code teaching	+	3 ^e semestre = 51 = 55 4 ^e semestre = 19 = 24	+	3	B	0 0
Lebert & Lévy (1972)	"Immersion" et approche traditionnelle	++	varie selon les années	**	5	B	0 0
Lesin (1972)	implicite et explicite	+	-	*	3	B	0 0
Postovsky (1974)	Audio-visuel et No Oral Practice	+	= 55 et = 49	++	3	B	0 0
Savignon (1981)	Audiolingual approach et communicative skills program	+	= 42	***	3	B	0 0
Scherer & Wetzelner (1984)	Audiolingual et Traditional multiple-approach method	++	= 150 = 150 = 49	**	3	B	0 0
Stern et al. (1976)	Core French program et Extended French Program et Immersion Program	++	Grande échelle: plusieurs écoles	*	3	B	0 0
Smith & Gardner (1988)	Traditional Approach et Functional skills Grammar method et Functional Skills method	++	1000 plus	*	3	B	0 0

Tableau 21 : Contraintes expérimentales (suite)

Études (auteurs)	Méthodes comparées ou approches	Rôle de l'examineur et/ou professeur	Milieu	Groupe	Variables			Échan- tillon- nage
					anté- cédents individuels	Elèves	Leçon	
Variations individuelles								
contenu unités de comparaison								
Agard & Dunkel (1949)	Traditionnal Type et New-Type (oral - rural)	2	2	2	2	2	Y Y	X X X 1
Asher (1972)	Total physical response et "Standard College Course"	3	3	2	2	2	Y Y	X X 2
Asher, Kusudo & de la Torre (1974)	Total physical response et "Standard College Course"	3	3	2	3	3	Y Y	X X X 3
Chastain & Wardcroft (1968)	Audiolingual et Cognitive code teaching	3	3	3	1	1	Y Y	X X X 1
Chastain (1970)	Audiolingual et Cognitive code teaching	3	3	3	1	1	Y Y	X X X 1
Lambert & Larson (1955)	"Immersion et approche Traditionnelle"	3	3	1	1	1	Y Y	X X X 1
Levin (1972)	Implicite et explicite	1	3	3	3	1	Y Y	X 1
Postovsky (1974)	Audio-visuel et No Oral Practice A	3	3	3	3	3	Y Y	X X X 1
Savignon (1972)	Audiolingual approach et communicative skills program	3	3	3	3	1	Y Y	X X X 1
Scherer & Wertheimer (1964)	Audiolingual et Traditional multiple-approach method	3	1	1	1	1	Y Y	X X X 1
Stern et al. (1976)	Core French program et Extended French Program et Immersion Program	3	3	3	1	1	Y Y	X X 1
Smith & Baranyi (1968)	Traditional Approach et Functional skills Grammar Method et English Skills	2	3	3	3	1	Y Y Y	X X 1