



UNIVERSITE DE FRIBOURG
FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

**APPRENTISSAGE ET RETENTION DU VOCABULAIRE D'ANGLAIS
D'ELEVES DE 11H PG EN LIEN
AVEC LEURS STRATEGIES D'APPRENTISSAGE
ET LEUR MOTIVATION**

Florian Burkhalter

[09/03/1991 Rüegsau (Suisse)]

Sous la direction du Professeur Jean-Luc Gurtner

Mémoire de Master
présenté à la Faculté des lettres et des sciences humaines
de l'Université de Fribourg (CH)
pour l'obtention du Master of Arts
en enseignement pour le degré secondaire I

Introduction et Méthodologie

Dans le cadre de notre étude nous avons examiné l'apprentissage et la rétention du vocabulaire d'anglais à apprendre dans le cadre des cours de cette matière au CO, à court, moyen et plus long terme.

La nouvelle méthode d'anglais, nommée « English in mind » et instaurée en Suisse romande pour le secondaire I dès 2011, se focalise sur la communication, l'acquisition des différentes compétences ou « skills » (expression orale, expression écrite, compréhension orale et compréhension écrite) ainsi que sur l'apprentissage et surtout l'évaluation du vocabulaire en contexte. Dès l'apparition de cette nouvelle méthode, le vocabulaire d'anglais au secondaire I n'est plus censé être évalué en lui-même et encore moins sous forme de traduction mot à mot. Pourtant de telles listes restent présentes dans le livre de vocabulaire (English Builder) détenu par chaque élève. Nous avons dès lors voulu savoir si le vocabulaire d'anglais ainsi travaillé, – i.e. présenté sous forme de listes de mots mais évalué uniquement en contexte –, se fixe tout de même dans la mémoire des élèves et s'il y est encore accessible, 3 et 6 mois après sa présentation en classe. Au passage, nous avons également cherché à savoir quelles stratégies d'apprentissage les élèves utilisaient dès lors et quels liens ces stratégies d'apprentissage et/ou leur motivation à l'égard de l'anglais pouvaient avoir avec leur rétention à moyen et long terme du vocabulaire anglais.

La recherche a été effectuée auprès des élèves d'une classe de 11^{ème} Harmos de niveau PG issue du CO de Pérolles à Fribourg dans laquelle j'effectuais mon stage de formation à l'enseignement. Cette classe était composée de 25 élèves. Notre test a porté sur trois unités de vocabulaire du programme de 11H et se compose de 30 mots à traduire du français à l'anglais. De ces 30 mots, 10 proviennent de l'unité tout juste achevée (unité 7), 10 d'une unité étudiée environ trois mois auparavant (unité 5) et 10 d'une unité étudiée six mois avant la passation de notre test de vocabulaire (unité 3).

Ces élèves ont également rempli un questionnaire portant sur leurs stratégies d'apprentissage et leur motivation concernant le vocabulaire d'anglais. Notre questionnaire est une version adaptée et traduite du MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) de Pintrich, Smith, Garcia et McKeachie (1993), car la version originale avec été conçue pour évaluer des étudiants universitaires. Certaines dimensions ainsi que certains items ont été supprimés.

Notre version contient les dimensions de la motivation suivantes : Intrinsic Goal Orientation, Extrinsic Goal Orientation, Task Value et Self-efficacy for Learning & Performance.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, les dimensions utilisées dans notre questionnaire sont les suivantes : Elaboration, Metacognitive Self-Regulation, Time & Study Environmental Management et Effort Regulation.

Les items présentés aux élèves ont été traduits en français. Pour ce questionnaire, les réponses possibles s'étalent selon une échelle de Lickert à 7 degrés, allant de « Pas du tout vrai pour moi » à « Tout à fait vrai pour moi ».

Résultats du test de vocabulaire

Les réponses données au test de vocabulaire ont été classées en plusieurs catégories.

Nous considérerons ici uniquement les mots corrects et les mots compréhensibles. Seuls les mots exacts et écrits correctement, figurant dans la liste de vocabulaire à apprendre ont été comptabilisés dans la catégorie « Mots corrects ». Les mots compréhensibles sont composés des mots corrects plus des mots possédant 1 à 2 erreurs d'orthographe sans pour autant remettre en cause la compréhension du mot.

Rappelons qu'il était possible d'obtenir au maximum 10 bonnes réponses pour chacune des unités testées.

Considérons tout d'abord le nombre de mots corrects restitués à chaque unité. Les élèves ont obtenu en moyenne 3,8 réponses correctes à l'unité 7, contre 3,4 à l'unité 5 et seulement 2 réponses justes pour l'unité 3.

En regroupant les mots corrects et ceux qui ne s'écartent du mot visé que par une ou deux erreurs orthographiques, soit l'ensemble des mots compréhensibles, la rétention de l'unité 7 passe ainsi de 3,8 mots corrects à 4,6 mots. A l'unité 5, les élèves ont restitué en moyenne 3,8 mots compréhensibles. Toujours à la traîne l'unité 3 ne dénombre que 2,6 mots compréhensibles.

Le positif est que les élèves commettent peu d'erreurs d'orthographe. En revanche, même pour un vocabulaire récemment étudié et même si nous tolérons quelques approximations orthographiques, ils parviennent à restituer en moyenne moins de la moitié des mots étudiés. Pire encore, la rétention diminue avec le temps (unité 5 et unité 3). 6 mois après avoir fini d'étudier une unité, le vocabulaire correctement restitué n'est ainsi en moyenne plus que de 2 réponses correctes sur 10.

Une nouvelle grandeur a été créée spécialement pour notre étude. Il s'agit de la perte de mémorisation des apprentissages. Cette grandeur représente le nombre de mots compréhensibles « perdus » entre les différents temps d'apprentissage, soit entre les différentes unités de vocabulaire. Cette grandeur quantifie donc la perte de mémorisation à travers le temps. Le nombre de mots compréhensibles perdus en moyenne entre les unités 7 et 5 est inférieur à un mot (0,8 mot). Il est en revanche de 1,3 mot entre l'unité 5 et l'unité 3. Au final la perte en 6 mois, soit entre les unités 7 et 3, est en moyenne d'environ 2 mots compréhensibles. Les pertes de mémorisation augmentent donc avec le temps. La perte est relativement faible dans les premiers mois suivants un apprentissage (3 mois), mais augmente avec des apprentissages plus anciens.

Nous avons ensuite réalisé des corrélations entre ces pertes et les différents items de la motivation et des stratégies d'apprentissage de notre questionnaire afin de mesurer quels sont les items influençant ces pertes de mémorisation.

Synthèse des corrélations entre perte de vocabulaire, stratégies d'apprentissage et motivation pour l'anglais

La recherche d'explication aux pertes de vocabulaire constatées a donné parfois les résultats attendus mais parfois aussi des résultats moins intuitifs et parfois contraires à ce que nous avons anticipé. En voici quelques-uns, parmi les plus significatifs.

Comme prédit par Bandura (1993) et par Lieury et Fenouillet (2013), le sentiment d'efficacité personnelle (dimension appelée SE pour « Self-efficacy for Learning & Performance ») permet de bien retenir ses apprentissages à long terme. Plus les élèves possèdent un sentiment d'efficacité personnelle élevé et plus ils retiennent un nombre important de mots.

Les élèves n'accordant que peu d'importance à l'utilisation de leur vocabulaire en contexte (item IG3 de la dimension « Intrinsic goal Orientation » ou motivation intrinsèque en français) et révisant donc très probablement leur vocabulaire sous forme de listes ont mieux réussi les tests de vocabulaire et mieux retenu celui-ci à long terme que les élèves accordant de l'importance à l'utilisation du vocabulaire en contexte.

La plupart des élèves reconnaissent qu'ils adaptent leurs apprentissages (item SR5 de la dimension « Metacognitive Self-Regulation ») et leur façon de réviser leur vocabulaire à la compétence visée par leur évaluation de fin d'unité (expression orale, expression écrite, compréhension orale ou compréhension écrite).

Nos résultats montrent alors qu'ils ont tendance à moins apprendre leur vocabulaire lorsqu'une compétence de compréhension, orale ou écrite, est testée que lorsqu'ils sont testés sur une compétence d'expression. Cette adaptation, une compétence souvent valorisée dans la littérature, prétérite hélas la rétention des apprentissages à long terme, contrairement à ce qui pourrait être pensé.

Nos résultats montrent également que plus les élèves admettent volontiers abandonner la révision d'un petit nombre de mots leur posant problème (item ER3 de la dimension « Effort Regulation ») pour concentrer leurs efforts sur la grande majorité du vocabulaire restant à apprendre, mieux ils réussissent notre test de vocabulaire et mieux ils retiennent leurs apprentissages à long terme.

Enfin, plus les élèves testés se déclarent être inattentifs en classe (item SR1 de la dimension « Metacognitive Self-Regulation »), mieux ils ont performé à notre test de vocabulaire et mieux ils l'ont retenu à long terme. Cela confirme que le vocabulaire, contrairement à d'autres notions, ne s'acquière par forcément en classe, mais par des révisions hors temps scolaires.

Conclusion

Bien que les élèves disent posséder un fort sentiment d'efficacité personnelle et être relativement intrinsèquement motivés à apprendre l'anglais, les stratégies d'apprentissage qu'ils priorisent tendent à montrer qu'ils sont essentiellement extrinsèquement motivés et agissent ainsi afin de bien réussir leurs évaluations en classe et pas forcément afin de retenir leur vocabulaire à long terme. Les élèves interrogés mettent donc en pratique plusieurs stratégies d'apprentissage permettant de gagner du temps, d'économiser leurs efforts durant les leçons et leurs révisions et de tout de même réussir leurs évaluations lorsque celles-ci ne testent pas directement leur vocabulaire, et ceci au détriment parfois de la rétention à long terme de celui-ci. A cet égard, nous noterons en particulier que plus les élèves déclarent chercher à étudier le vocabulaire en contexte plus ils oublient celui-ci rapidement.

Au final, les élèves semblent donc malheureusement perdre rapidement leurs apprentissages en vocabulaire d'anglais. La méthode d'évaluation du vocabulaire uniquement en contexte semble engendrer sur ce plan des apprentissages peu solides et peu durables puisqu'ils étaient déjà faibles à l'unité 7, mais plus faibles encore à l'unité 5, étudiée 3 mois avant notre test et encore plus faibles à l'unité 3, étudiée elle 6 mois avant notre test.

Soyons honnête, cette étude comporte plusieurs limites et points faibles. Tout d'abord l'échantillon est très restreint, car composé d'une seule classe. Cela diminue considérablement les chances de rencontrer des résultats significatifs. De plus, avec un si faible échantillon, nous ne pourrions pas tirer de conclusions représentatives de la population. Une étude à plus large échelle aurait ici tout son intérêt.

Le questionnaire peut aussi être remis en question. Il a été quelque peu modelé afin de convenir à notre étude. Certaines dimensions ont été supprimées et d'autres ont été transformées.

La méthode de passation est également discutable. Pour une question de facilité logistique il a été choisi de questionner les élèves une seule fois sur trois unités distinctes de vocabulaire, pas forcément de même niveau de difficulté. Nous avons initialement pensé tester plusieurs fois les différentes unités, pour écarter cette potentielle différence de difficulté entre les unités, mais nous y avons renoncé parce que cela aurait conduit à une répétition plus intense des unités plus anciennes, ce qui, sous l'angle du maintien des apprentissages aurait certes été bénéfique, mais aurait aussi rendu plus délicate la mise en évidence des pertes de mémorisation avec le temps.

Bibliographie

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*-3ème édition. Dunod.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801-813.