

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE (FL2)
AU REGARD DES CARACTÉRISTIQUES DES MILITAIRES AYANT VÉCU
UNE OU DES SITUATIONS POTENTIELLEMENT TRAUMATOGENES ET
DE LEUR SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

AU DOCTORAT EN ÉDUCATION À LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

PAR FANNIE L'ABBÉ

DÉCEMBRE 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Au cours de mes études doctorales, de 2011 à 2019, j'ai vécu des moments inoubliables, des rencontres marquantes et la réalisation de mes rêves les plus fous! Ce doctorat m'aura fait voyager : de Montréal à Gatineau (Québec, Canada); des provinces maritimes (Halifax, Nouvelle-Écosse, Canada) à la côte pacifique (Victoria, Colombie-Britannique, Canada); d'un stage de deux mois à l'University of South Florida (Tampa, Floride, États-Unis) à une présentation à la conférence annuelle du Bureau de la coordination linguistique internationale de l'OTAN (Lisbonne, Portugal); en passant par deux conférences à Harvard University (Cambridge, Massachusetts, États-Unis), une présentation au congrès international européen en littérature (Madrid, Espagne), et plusieurs autres présentations dans différents colloques locaux et internationaux, et des ateliers pour la Défense nationale ainsi qu'une collaboration avec Roméo Dallaire et Child Soldiers Initiative. À tous ceux que j'ai rencontrés sur la route du doctorat, merci pour ce beau voyage dans les hautes sphères de la science internationale.

Ce voyage, rempli d'aventures, a été possible grâce au soutien inconditionnel de tous mes proches et de ma famille. Pour cela, je vous remercie très sincèrement. De 2011 à 2019, vous m'avez appuyée et suivie dans cette formidable cavale. Merci pour toute votre aide et pour vos précieux encouragements. Merci à chacun d'entre vous.

Merci beaucoup à Catherine Lanaris et à Ruth Phillion de m'avoir permis de faire ma première envolée. Puis, un merci très sincère à André C. Moreau, mon directeur, et à Stéphane Bouchard, mon codirecteur, d'avoir repris le flambeau avec tant de souplesse et de m'avoir si bien accompagnée sur les flots. Merci de m'avoir guidée sur la route du doctorat en me fournissant des conseils judicieux qui m'ont permis de maintenir le cap et d'aller jusqu'au bout de ce projet. Je suis vraiment enchantée du trajet parcouru. Je termine avec fierté et une

profonde reconnaissance. Vous m'avez permis de me dépasser et de réaliser mon rêve, sincèrement merci de votre soutien!

Je remercie aussi l'aide financière reçue tout au long de ce projet. Merci à la Défense nationale qui m'a octroyé un congé d'études d'un an avec une bourse de 75 % de mon salaire en 2012-2013. Merci à l'Armée canadienne d'avoir appuyé ma participation à la conférence annuelle du Bureau de la coordination linguistique internationale de l'OTAN à Lisbonne (Portugal) en mai 2018 et à Harvard University en novembre 2018. Merci beaucoup à l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) pour la bourse de 2 000 \$ pour ma participation à l'ACFAS à Rimouski (Québec) en mai 2015. Merci aussi au Fonds institutionnel de développement de la recherche et de la création de l'UQO (FIRC) pour la bourse de 1 000 \$ pour ma participation au congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, à l'Université de Victoria en Colombie-Britannique, en juin 2013.

Enfin, cette recherche n'aurait été possible sans la participation unique de militaires ayant vécu potentiellement un ou des événements traumatogènes pendant leur carrière. Alors, un merci tout spécial à la Défense nationale et à tous ceux et celles qui ont accepté de participer à cette recherche. Merci de votre confiance. Cette reconnaissance se dirige aussi vers tous ceux et celles qui m'ont aidée de près ou de loin, à tous les spécialistes et intervenants qui m'ont permis d'approfondir ma réflexion.

AVANT-PROPOS

Faire un doctorat,

C'est partir en voyage dans l'univers des sciences.

C'est découvrir un monde à part et discuter avec des chercheurs de partout à travers le monde.

C'est se lancer dans une aventure en naviguant sur les flots des connaissances,

Et apprendre à voguer à travers les auteurs tout en ajustant ses voiles au gré des vents et des commentaires.

C'est être persuadée que tout est possible en s'accrochant à ses rêves...

C'est vouloir changer le monde en suivant son instinct vers son destin.

C'est arriver à déposer un grain de sable sur cette plage du savoir.

C'est ouvrir une porte ou une fenêtre sur des pistes de solutions.

C'est vivre chaque instant, sans oublier que la vie c'est maintenant.

C'est croire en soi et penser qu'on va y arriver.

C'est restée déterminée devant l'adversité pour mener à terme sa mission.

Bonne lecture!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	p. ii
AVANT-PROPOS.....	p. iv
LISTE DES FIGURES	p. xi
LISTE DES TABLEAUX	p. xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	p. xiv
RÉSUMÉ	p. xv
ABSTRACT	p. xvii
INTRODUCTION.....	p. 1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE	p. 6
1.1 Militaire et bilinguisme	p. 6
1.1.1 Contexte d'enseignement et d'apprentissage.....	p. 7
1.1.2 Stratégies d'apprentissage en L2.....	p. 9
1.1.2.1 Facteurs en lien avec l'apprentissage du français langue seconde (FL2)	p. 10
1.1.2.2 Facteurs interférant avec l'apprentissage d'une L2.....	p. 11
1.1.3 Apprentissage optimal	p. 14
1.2 Caractéristiques spécifiques des apprenants militaires.....	p. 15
1.2.1 Trouble de stress post-traumatique (TSPT)	p. 16
1.2.1.1 Caractéristiques du TSPT.....	p. 17

1.2.1.2 TSPT et symptômes	p. 18
1.2.1.3 Gestion de stress et résilience	p. 21
1.2.1.4 TSPT et enjeux pour l'apprentissage du FL2	p. 23
1.3 Sentiment d'efficacité personnelle et motivation	p. 26
1.3.1 Sentiment d'efficacité personnelle.....	p. 26
1.3.2 Motivation et types de motivation	p. 29
1.4 Pertinence scientifique et sociale.....	p. 30
1.5 Synthèse de la problématique et questions de recherche.....	p. 32
CHAPITRE 2	
CADRE THÉORIQUE.....	p. 35
2.1 Apprendre une langue seconde.....	p. 36
2.1.1 Psychologie cognitive.....	p. 38
2.1.2 Perspective sociopédago-constructiviste	p. 39
2.2 Processus d'apprentissage du FL2	p. 41
2.2.1 Saisie de l'information et transformation des données : attention.....	p. 43
2.2.2 Intégration et encodage : restructuration	p. 44
2.2.3 Gestion et récupération	p. 46
2.2.4 Inventaire des stratégies d'apprentissage en FL2.....	p. 47
2.3. Facteurs qui interfèrent avec l'apprentissage d'une L2	p. 48
2.3.1 Facteur cognitif.....	p. 49
2.3.2 Facteur métacognitif	p. 50
2.3.3 Autres facteurs	p. 51
2.4 Caractéristiques des apprenants militaires.....	p. 52
2.4.1 Événements traumatogènes.....	p. 53

2.4.2 Impact des symptômes du TSPT sur l'apprentissage du FL2	p. 55
2.5 Sentiment d'efficacité personnelle	p. 57
2.5.1 Autodirection	p. 59
2.5.2 Autodétermination et motivation	p. 61
2.6 Synthèse.....	p. 64
2.7 Objectifs de recherche	p. 65
CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE	p. 67
3.1 Choix méthodologiques.....	p. 68
3.1.1 Recherche descriptive/exploratoire.....	p. 69
3.1.2 Design des méthodes mixtes.....	p. 70
3.2 Déroulement de la recherche	p. 72
3.3 Participants	p. 73
3.4 Méthodes et outils de collecte des données	p. 76
3.4.1 Entrevue individuelle semi-dirigée.....	p. 76
3.4.1.1 Guide d'entrevues individuelles semi-dirigées	p. 76
3.4.1.2 Posture de la chercheuse	p. 78
3.4.2 Méthode par questionnaire.....	p. 80
3.4.2.1 Première partie : sentiment d'efficacité personnelle et apprentissage du FL2	p. 81
3.4.2.2 Deuxième partie : inventaire des stratégies pour l'apprentissage d'une langue (SILL).....	p. 82
3.4.2.3 Troisième partie : sentiment d'efficacité personnelle	p. 82

3.4.2.4 Quatrième partie : échelle d'orientations de l'apprentissage d'une langue (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation – LLOS – IEA).....	p. 83
3.4.2.5 Cinquième partie : informations personnelles.....	p. 84
3.5 Plan d'analyse des données de la recherche	p. 85
3.5.1 Analyse des données qualitatives	p. 85
3.5.2 Analyse des données quantitatives	p. 87
3.5.3 Analyse croisée des données : la triangulation	p. 87
3.6 Critères de scientificité et de rigueur	p. 89
3.7 Considérations éthiques	p. 90
CHAPITRE 4	
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	p. 93
4.1 Caractéristiques des participants	p. 95
4.1.1 Expériences militaires et événements traumatogènes.....	p. 95
4.1.1.1 Types d'événements traumatogènes	p. 96
4.1.1.2 Rôle direct ou indirect.....	p. 98
4.1.1.3 Blessures de stress opérationnel et apprentissage du FL2	p. 101
4.1.2 Militaires et trouble de stress post-traumatique	p. 101
4.1.2.1 Trouble de stress post-traumatique et apprentissage du FL2	p. 105
4.1.2.2 Stratégies de résilience.....	p. 109
4.1.3 Blessures physiques	p. 112
4.2 Autodétermination et motivation.....	p. 113
4.3 Militaires et stratégies d'apprentissage	p. 116
4.3.1 Autorégulation en apprentissage du FL2	p. 123

4.3.2 Inventaire des stratégies d'apprentissage en FL2 utilisées selon les participants (SILL)	p. 127
4.3.2.1 Stratégies sociales	p. 130
4.3.2.2 Stratégies métacognitives.....	p. 135
4.3.2.3 Stratégies cognitives.....	p. 138
4.3.2.4 Stratégies de mémorisation	p. 141
4.3.2.5 Stratégies compensatoires	p. 145
4.3.2.6 Stratégies affectives	p. 147
4.3.2.6.1 Anxiété et stress	p. 149
4.3.2.6.2 Autres facteurs de stress pendant l'apprentissage du FL2.....	p. 152
4.3.2.6.3 Collaboration.....	p. 154
4.4 Satisfaction face aux stratégies utilisées et sentiment d'efficacité personnelle ...	p. 157
CHAPITRE 5	
INTERPRÉTATION ET DISCUSSION.....	p. 164
5.1 Contexte de recherche et problématique	p. 164
5.2 Stratégies d'apprentissage du FL2	p. 166
5.2.1 Autodirection et apprentissage du FL2.....	p. 172
5.2.2 Stratégies d'apprentissage du FL2 susceptibles d'être plus efficaces.....	p. 174
5.2.3 Analyse croisée entre catégories de stratégies d'apprentissage du FL2.....	p. 178
5.3 Caractéristiques spécifiques des apprenants militaires.....	p. 181
5.3.1 Expériences militaires.....	p. 184
5.3.2 Événements potentiellement traumatogènes	p. 185
5.3.3 Ce qui interfère potentiellement avec leur apprentissage	p. 191
5.3.4 Blessures de stress opérationnel, TSPT et apprentissage d'une L2.....	p. 194

5.3.5 Autres facteurs de stress	p. 198
5.4 Constats en enseignement et collaboration.....	p. 199
5.5 Pertinence de la recherche et contributions en enseignement des L2.....	p. 204
5.6 Limites de la recherche.....	p. 208
5.7 Synthèse et recommandations	p. 210
CONCLUSION	p. 217
ANNEXE 1 : La hiérarchie des grades militaires.....	p. 220
ANNEXE 2 : Extrait du DSM-5 <i>Post-traumatic Stress Disorder</i>	p. 222
ANNEXE 3 : Population selon la L1, par province et territoire	p. 224
ANNEXE 4 : Exigences pour les trois tests de la CFP	p. 225
ANNEXE 5 : Questions et objectifs de recherche.....	p. 230
ANNEXE 6 : Formulaire de consentement	p. 231
ANNEXE 7 : Guide d’entrevue.....	p. 236
ANNEXE 8 : Questionnaire	p. 248
ANNEXE 9 : Numéros de téléphone d’urgence.....	p. 264
ANNEXE 10 : Lettre d’invitation aux participants	p. 267
ANNEXE 11 : Certificats d’éthique	p. 269
RÉFÉRENCES	p. 271

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1 : Modèle d'instruction militaire tel que décrit par les participants lors des entrevues individuelles semi-dirigées	p.120
--	-------

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 : Description des sept sous-échelles de Deci et Ryan (1985)	p. 63
Tableau 3.1 : Caractéristiques des participants	p. 74
Tableau 3.2 : Répartition des participants selon les trois groupes militaires des FAC	p. 75
Tableau 4.1 : Nombre de missions pour l'ensemble des participants	p. 97
Tableau 4.2 : Motivation : échelle d'orientation	p. 115
Tableau 4.3 : Questionnaire sur les stratégies liées aux buts en apprentissage du FL2	p. 121
Tableau 4.4 : Questionnaire sur les perceptions des participants quant à leur processus d'apprentissage en FL2.....	p. 124
Tableau 4.5 : Questionnaire sur les actions orientées vers les buts en apprentissage du FL2	p. 126
Tableau 4.6 : Questionnaire d'Oxford et Burry-Stock (1995) sur les catégories des stratégies d'apprentissage utilisées selon les participants	p. 127
Tableau 4.7 : Degré de fréquence des stratégies d'apprentissage les plus utilisées selon les participants en FL2	p. 128
Tableau 4.8 Comparaison des pourcentages de la fréquence d'utilisation des catégories de stratégies selon les participants à cette étude et ceux de l'étude de Yilmaz (2010)	p. 129

Tableau 4.9 : Questionnaire sur les stratégies sociales des participants.....	p. 134
Tableau 4.10 : Questionnaire sur les stratégies métacognitives des participants	p. 137
Tableau 4.11 : Questionnaire sur les stratégies cognitives des participants.....	p. 140
Tableau 4.12 : Questionnaire sur les stratégies de mémorisation des participants.....	p. 143
Tableau 4.13 : Questionnaire : stratégies compensatoires des participants.....	p. 146
Tableau 4.14 : Questionnaire sur les stratégies affectives des participants.....	p. 148
Tableau 4.15 : Satisfaction des participants face aux stratégies utilisées.....	p. 160
Tableau 4.16 : Sentiment d'efficacité global des participants quant à l'apprentissage du FL2	p. 161
Tableau 4.17 : Sentiment d'efficacité personnelle et catégories de stratégies d'apprentissage du FL2.....	p. 162
Tableau 5.1 : Résumé des stratégies d'apprentissage du FL2 des participants.....	p. 167
Tableau 5.2 : Résumé de la démarche d'apprentissage susceptible d'être la plus efficace selon les participants	p. 169
Tableau 5.3 : Croisement entre les catégories de stratégies d'apprentissage en FL2 perçues comme étant celles les plus utilisées et le sentiment d'efficacité personnelle	p. 179
Tableau 5.4 : Résumé des caractéristiques des participants présentées au chapitre 4.....	p. 183
Tableau 5.5 : Stratégies de différenciation pédagogique et valeurs militaires	p. 203
Tableau 5.6 : Stratégies d'apprentissage et d'enseignement du FL2.....	p. 214

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AC : Armée canadienne

ACD : Académie canadienne de la Défense

ARC : Aviation royale canadienne

CFP : Commission de la fonction publique du Canada

FAC : Forces armées canadiennes

FL2 : Français langue seconde

L1 : Langue première, langue maternelle, la première apprise

L2 : Langue seconde, langue cible

MRC : Marine royale canadienne

ONU : Organisation des Nations Unies

OTAN : Organisation transatlantique Nord

SILL : Strategy Inventory for Language Learning

TSPT : Trouble de stress post-traumatique

RÉSUMÉ

La présente recherche émane du contexte d'apprentissage dans lequel se retrouvent des membres du personnel des Forces armées canadiennes qui doivent détenir un certain niveau de bilinguisme, anglais et français, pour occuper des postes dans l'organisation ou encore pour obtenir une promotion à des grades supérieurs. En outre, s'ils ne possèdent pas les compétences linguistiques requises pour leur grade, leur poste ou la prochaine mutation ou promotion, ils doivent suivre une formation linguistique en langue seconde (L2) au cours de leur carrière militaire afin d'atteindre le profil de bilinguisme requis.

Les objectifs de cette recherche ont pour but de mieux comprendre les caractéristiques spécifiques de ces apprenants militaires qui suivent une formation linguistique pendant leur carrière et qui ont vécu une ou des situations traumatogènes. Ils visent à décrire les stratégies d'apprentissage du français langue seconde (FL2) qu'ils pensent utiliser le plus souvent et qui semblent les plus susceptibles d'être efficaces, selon eux, au regard de leurs caractéristiques spécifiques, de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage et de leur perception de leur sentiment d'efficacité personnelle¹.

Il s'agit d'une recherche de nature interprétative, de types exploratoire et descriptive. La méthodologie réfère au devis mixte imbriqué à prédominance qualitative qui consiste au croisement des données qualitatives et quantitatives recueillies selon deux méthodes de collecte de données : l'entrevue individuelle semi-dirigée (60-90 min) et le questionnaire (115 questions). Ces deux méthodes permettent de collecter deux types de données qui abordent des thèmes similaires, de façon complémentaire.

Les données qualitatives recueillies à l'aide des entrevues semi-dirigées s'avèrent plus personnelles que les données quantitatives collectées avec la méthode par questionnaire; puisque celles-ci renvoient à la carrière militaire et aux blessures psychologiques; tandis que la méthode par questionnaire regroupe quatre outils pour documenter les stratégies d'apprentissage du FL2 et la perception du sentiment d'efficacité personnelle. La démarche choisie pour cette recherche mène à une saturation des données et bénéficie de deux différentes méthodes de collectes : qualitatives et quantitatives. Les données recueillies selon cette approche s'avèrent complémentaires et favorisent la validité interne et externe de la recherche pour l'atteinte de ses objectifs.

¹ Traduction libre de l'expression « *perceived self-efficacy* » utilisée par Bandura (2003).

Selon l'analyse croisée des données, plusieurs facteurs interfèrent avec l'apprentissage du FL2. Il y a l'âge, le nombre d'années de scolarité et d'autres facteurs communs aux apprenants adultes. De plus, les résultats montrent que les apprenants qui ont vécu un ou des événements potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire ont des besoins d'apprentissage particuliers lorsqu'il s'agit d'apprendre une L2 en lien avec leurs caractéristiques spécifiques et les expériences vécues au cours de leur carrière militaire. À cet égard, en entrevue, les participants ont mentionné qu'ils trouvaient difficile d'exprimer leurs besoins spécifiques comme apprenants. En outre, il ressort des données recueillies que les stratégies que les participants croient le plus utiliser et les plus susceptibles d'être efficaces pour l'apprentissage du FL2 sont les stratégies sociales et les stratégies cognitives. Les participants ont expliqué avoir besoin d'être dans l'action pour apprendre. Les situations authentiques et l'enseignement par la répétition, c'est ce qui leur conviendrait mieux selon eux. Les stratégies affectives demeurent celles qu'ils pensent le moins utiliser selon les résultats recensés.

Plus particulièrement, les résultats montrent que la présentation de nouvelles informations doit se faire de manières organisée et structurée pour que celles-ci soient plus facilement mémorisées et réutilisées. Les participants à cette recherche ont expliqué qu'ils doivent être en mesure de visualiser les objectifs à atteindre avant de s'engager dans leur apprentissage : le but doit être clair et précis. Ils ont dit avoir besoin de comprendre les actions à entreprendre pour pouvoir choisir les stratégies d'apprentissage les plus susceptibles d'être efficaces pour eux. Ils ont besoin que les enseignants priorisent chaque étape d'apprentissage et qu'ils les invitent à internaliser ces nouveaux apprentissages par la répétition ce qui pourrait renforcer la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle. Ils suggèrent que cela se fasse dans un cadre souple, coconstructif et authentique.

Enfin, les participants ont mentionné souhaiter que les stratégies d'enseignement soient plus en lien avec leurs stratégies d'apprentissage. Selon eux, il faut faire appel aux stratégies sociales et cognitives des apprenants militaires pour favoriser l'apprentissage d'une L2 et, pour y parvenir, ils voudraient que l'approche des enseignants soit plus collaborative.

Mots clés : stratégies d'apprentissage, apprentissage du français langue seconde, blessure de stress opérationnel, trouble de stress post-traumatique, sentiment d'efficacité personnelle.

Efficient Learning Strategies According to Military Personnel Who Have Experienced One or More Potential Traumatic Events: A Better Understanding of Their Specific Characteristics

ABSTRACT

The main topic of this research concerns Canadian Armed Forces personnel who are given to learn a second language (L2) in order to advance in their career, receive a promotion or obtain a certain position in the hierarchy. These learners share specific characteristics stemming from their military experiences. Compared to other adult learners, many military members participate in a variety of missions around the world. This participation may result in some soldiers experiencing one or more potentially traumatic events. Occasionally, these events may lead to the development of operational stress injuries and/or post-traumatic stress disorder (PTSD). PTSD symptoms can have a significant impact on the victim's psychosocial abilities.

The objectives of this research are to better understand the specific characteristics of those military learners, who have experienced one or more potentially traumatic events, who are required to learn French or English as a L2. This research attempts to describe some learning strategies in French as a second language (FSL) which appear to be more widely used and more likely to be efficient according to those learners themselves in view of their specific characteristics, and what interferes, in their view, with their FSL learning and their perceived self-efficacy.

The nature of this research is interpretative, making use of exploratory and descriptive methods. The methodological process employed for this research is a mixed-methods design with a qualitative predominance. It consists of the interface of qualitative and quantitative data according to two data collection methods: individual interviews (60-90 min) and questionnaires (115 questions). These two methods allow for the collection of two types of data that address the same topic in a complementary way.

In summary, the analysis of the results of this research shows that many factors are perceived as interfering with FSL learning process: the age, the number of years spent in school and many other factors that are shared by most adult learners. In addition, according to the participants, learners who have experienced one or more potentially traumatic events have specific needs when it comes to learning a FSL resulting from their particular characteristics.

The results show that the participants believe that the strategies that they use the most and that are most efficient, according to them, are the social and cognitive learning strategies. They explain that they need to be involved in the action to become better learners and that they prefer learning in an authentic environment using repetition. This learning environment is perceived to be more convenient for them. They precise that they don't refer as much to affective learning strategies. According to the results, affective learning strategies are the ones they say they use the least. In this respect, during the interview, the participants mentioned that they found it difficult to express their specific needs as learners, and that they wanted the teacher to collaborate with them to do so.

More specifically, the results show that the information should be presented in an organized and structured way so that it can be easier for the participants to memorize it and to reuse it later in a conversation. The participants explain that they need to see the objectives clearly and understand why. They have to be able to visualize the meaning of what needs to be learned in an authentic context so that they can identify the steps necessary to achieve the objectives. They need to have their hands on the task and actively participate in all their learning activities. They want the teacher to prioritize the objectives and to invite them to internalize the new information through repetition. They want to collaborate with the teacher so that they can increase their efficacy beliefs.

In conclusion, the participants indicated their wish for a positive learning environment more in line with the learning strategies that they think they use the most and that are most likely to be efficient in their view. To do this, they want the teacher's collaboration within a flexible framework which calls upon their social and cognitive learning strategies.

Mots clés en anglais : *learning strategies, learning, French as a second language, operational stress injuries, post-traumatic stress disorder, perceived self-efficacy*

INTRODUCTION

La présente recherche exploratoire et descriptive traite d'un sujet de plus en plus discuté dans les Forces armées canadiennes (FAC) et dans le monde scientifique : les blessures mentales causées par le stress opérationnel à la suite d'une ou des situations traumatogènes et leurs répercussions dans le processus d'apprentissage chez les personnes qui en sont atteintes.

Chez les militaires, lorsque les blessures de stress opérationnel se montrent persistantes, elles peuvent mener au trouble de stress post-traumatique (TSPT), et cela peut influencer sur la poursuite de leur carrière. Dans leurs discours, plusieurs chefs d'état-major des FAC, dont le général Tom Lawson (2012-2015) et le général J.H. Vance (2015-2019), ne nient pas l'impact des blessures de stress opérationnel sur les opérations des FAC et sur les membres du personnel qui participent aux opérations militaires. Notamment, la recherche sur le TSPT chez les militaires n'a cessé de croître depuis la Deuxième Guerre mondiale et, plus particulièrement, depuis le début des années quatre-vingt, soit après la guerre du Vietnam (Ducrocq et Vaiva, 2006); et depuis les attentats terroristes de septembre 2001 aux États-Unis qui ont mené à la guerre en Iraq et en Afghanistan (Burke, Degeneffe et Olney, 2009; Warden, 2006). Il y a aussi plusieurs vétérans et militaires qui ont écrit sur le sujet, dont le lieutenant-général à la retraite Roméo Dallaire (liste des grades militaires à l'annexe 1). Ce dernier a publié plusieurs ouvrages en lien avec ses expériences traumatogènes dans sa carrière et lors d'opérations militaires qu'il a vécues au Rwanda, dont un qui fut l'objet d'un film « J'ai serré la main du diable »².

En outre, la participation des militaires aux opérations des FAC fait en sorte que certains membres du personnel, de par la nature de leur métier, se retrouvent exposés à vivre une ou plusieurs situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière (Bouchard, Baus,

² Dallaire, R. (2003). *J'ai serré la main du diable : la faillite de l'humanité au Rwanda*. Montréal : Libre expression. <http://www.editions-libreexpression.com/j-serre-main-diable/romeo-dallaire/livre/9782764800720>

Bernier et McCreary, 2010). Alors que certaines personnes usent de stratégies de gestion de stress et de résilience après avoir vécu un événement traumatogène (Tychey, 2001), d'autres sont davantage blessées et vont jusqu'à développer des blessures de stress opérationnel (Breitbach, Rabinowitz et Warner, 2018) et des symptômes du TSPT (Burke et coll., 2009). À cet égard, Fikretoglu, Brunet, Guay et Pedlar (2007) déclarent qu'un militaire souffrant du TSPT sur trois n'irait jamais chercher de traitement médical approprié. Selon Burke et ses collaborateurs (2009), la peur du jugement et de l'influence que cela pourrait avoir sur la carrière incite plusieurs membres du personnel militaire à ne pas aller chercher le traitement ou la réhabilitation nécessaire au retour d'une mission. Or, le TSPT peut affecter tout le fonctionnement psychosocial de la personne qui en souffre (Sinski, 2012), ce qui inclut les situations d'apprentissage (MacLennan et MacLennan, 2008). Une personne qui en est atteinte peut être amenée à revivre certaines émotions vécues lors de l'événement en étant en contact avec des stimuli y étant rattachés (Ehlers et Clark, 1999), ce qui pourrait affecter son attention en salle de classe. Comme le soulignent ces auteurs, une personne souffrant du TSPT peut chercher à éviter les stimuli rattachés à un événement traumatogène, elle peut ressentir des émotions engourdies, être sur le qui-vive ou encore en état d'alerte, ou tout simplement tenter de s'en dissocier, ce qui pourrait influencer sur son processus d'apprentissage et de mémorisation.

Cette thèse porte plus spécifiquement sur l'impact des symptômes reliés au TSPT pendant l'apprentissage du français langue seconde (FL2). L'objectif de cette recherche vise à identifier les stratégies d'apprentissage du FL2 que des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire considèrent comme étant celles qu'ils utilisent le plus et qui semblent les plus susceptibles d'être efficaces pour eux au regard de leurs caractéristiques spécifiques telles qu'ils les décrivent. C'est-à-dire au regard des caractéristiques qui réfèrent à leurs expériences vécues au cours de leur carrière, à ce qui interfère, selon eux, avec leurs stratégies d'apprentissage du FL2 et à la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle. Le but est de contribuer à favoriser l'apprentissage du FL2 pour des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire, tout en augmentant leur bien-être et la perception de leur sentiment

d'efficacité personnelle³. Le document se divise en cinq chapitres : 1. La problématique; 2. Le cadre théorique; 3. La méthodologie; 4. La présentation et l'analyse des résultats qualitatifs et quantitatifs; 5. L'interprétation et la discussion des résultats.

Le premier chapitre de cette thèse présente le contexte dans lequel se donne la formation linguistique en FL2 pour les militaires et décrit la problématique qui entoure les apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire. Ce chapitre se termine avec les questions de recherche.

Ensuite, le chapitre deux fait état du cadre théorique. Celui-ci définit et explique les concepts centraux de la recherche. Il aborde le processus de mémorisation et les stratégies d'apprentissage en FL2; puis, l'importance de la perception du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation durant l'apprentissage. Ce chapitre précise aussi certaines caractéristiques des apprenants militaires et l'impact des symptômes des blessures de stress opérationnel ou du TSPT sur l'apprentissage. Les deux principaux objectifs de recherche se déclinent à la fin de ce chapitre.

Dans le chapitre trois de cette thèse se trouve la présentation de la méthodologie choisie pour répondre aux questions de recherche et ainsi atteindre les objectifs de recherche. Ceux-ci sont, d'une part, de mieux comprendre et de décrire les stratégies d'apprentissage du FL2 que des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire considèrent comme étant celles qu'ils utilisent le plus et qui sont les plus susceptibles d'être efficaces pour eux. Puis d'autre part, de mieux comprendre et de décrire leurs caractéristiques spécifiques exprimées au regard de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage du FL2 et de la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle. La démarche choisie est une méthodologie mixte imbriquée qui permet de croiser les données recueillies à l'aide de deux méthodes : l'entrevue individuelle semi-dirigée et le questionnaire. Au total, 22 militaires ont participé à la collecte de données, dont quatre qui ont déclaré avoir le diagnostic du TSPT (description du TSPT selon le DSM-5, annexe 2). Parmi les 22

³ Traduction libre de l'expression « *perceived self-efficacy* » utilisée par Bandura (2003).

participants, on retrouve des membres des quatre groupes militaires (Armée canadienne, Aviation royale canadienne, Marine royale canadienne, Forces d'opérations spéciales), 10 femmes et 12 hommes, dont 16 officiers et six membres du rang.

Le chapitre quatre présente et analyse les résultats de la collecte de données. Ceux-ci permettent d'atteindre les objectifs de recherche. L'ensemble des données analysées dans ce chapitre ont été recueillies auprès de militaires ayant vécu un ou des événements potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière. Il ressort de ces données que les stratégies que les participants croient utiliser le plus souvent et les plus susceptibles d'être efficaces selon eux sont les stratégies sociales et les stratégies cognitives. Les participants ont indiqué qu'ils avaient besoin d'être dans l'action pour apprendre. Ils ont mentionné qu'ils préféreraient que l'information à apprendre soit enseignée de manière plus structurée pour favoriser le réemploi dans des situations authentiques. En revanche, les stratégies affectives demeurent les stratégies d'apprentissage qu'ils pensent utiliser le moins selon les résultats recensés avec le questionnaire. À cet égard, en entrevue, les participants ont mentionné qu'ils trouvaient difficile d'exprimer leurs besoins spécifiques comme apprenants et souhaitaient que l'enseignant collabore avec eux pour que les stratégies d'enseignement soient plus en lien avec leurs stratégies d'apprentissage.

Le dernier chapitre de cette thèse, à caractère interprétatif, offre une discussion sur les résultats. Ce chapitre se termine avec l'avancement de la pertinence de la recherche, les apports constatés, les retombées pressenties, les limites de la recherche et quelques recommandations en enseignement. Selon les résultats, il appert que les apprenants qui ont vécu un ou des événements potentiellement traumatogènes partagent des caractéristiques communes. Celles-ci réfèrent à leurs besoins de collaborer avec l'enseignant pour établir un mode de travail qui convient mieux aux stratégies d'apprentissage du FL2 qu'ils disent utiliser le plus souvent, soit les stratégies sociales et cognitives. Les participants ont indiqué qu'ils aimeraient être plongés davantage dans des situations authentiques où les stratégies d'enseignement favorisent la répétition. De plus, comme le soulignent les auteurs MacLennan et MacLennan (2008), étant donné qu'ils ont vécu un ou des événements potentiellement traumatogènes, il devient plus difficile, pour eux, de prioriser les buts et les objectifs. Il

incombe alors à l'enseignant de collaborer avec ces apprenants pour convenir de la meilleure manière de présenter les nouvelles informations pour qu'elles soient accessibles et plus faciles à mémoriser.

En guise de conclusion, la synthèse de la thèse laisse entrevoir des pistes de recherche à suivre dans des domaines connexes pluridisciplinaires. Notamment, il serait intéressant d'évaluer la possibilité de transférer les besoins exprimés par ces participants aux apprenants qui ne sont pas militaires, mais qui ont vécu des événements potentiellement traumatogènes, comme les réfugiés et certains immigrants. Il faudrait poursuivre les recherches pour voir à intégrer ces nouveaux constats dans la formation des enseignants. Il serait souhaitable d'étudier les possibles adaptations des programmes d'enseignement aux stratégies d'apprentissage de ces apprenants qui présentent des caractéristiques communes.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Les membres du personnel des Forces armées canadiennes (FAC) doivent détenir un certain niveau de connaissances dans les deux langues officielles du Canada, l'anglais et le français, pour participer aux opérations militaires, pour occuper certains postes ciblés et pour obtenir une promotion à des grades supérieurs afin de satisfaire pleinement aux exigences de la *Loi sur les langues officielles du Canada* et aux besoins opérationnels de la Défense nationale (FAC, 2015a). Le point 1.1 précise ce contexte. Ensuite, le point 1.2 décrit des stratégies d'apprentissage et des caractéristiques spécifiques à ce type d'apprenants. Au point 1.3, il s'agit des facteurs qui pourraient affecter l'apprentissage du français langue seconde (FL2), de la perception du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation. Puis, au point 1.4 apparait la pertinence scientifique de cette recherche. Enfin, le point 1.5 présente la synthèse de la problématique et les questions de recherche.

1.1 Militaire et bilinguisme

Le Canada est un pays officiellement bilingue, anglais et français, et tout employé du gouvernement fédéral, incluant les militaires des FAC, pour accéder à certains postes ciblés, notamment à des postes de cadres supérieurs, se doit de communiquer en français et en anglais langue seconde (L2) (FAC, 2015b). En sus, cela fait partie du mandat des FAC : les militaires doivent être en mesure de mener des opérations au pays et à l'étranger dans les deux langues officielles. Ce mandat, selon le site web des FAC (FAC, 2015b), a été élaboré à la fin de la Deuxième Guerre mondiale en 1949, où la formation linguistique en seconde langue officielle

a vu le jour dans le but de faciliter la communication au sein des troupes canadiennes. À cette époque, l'École de langues des FAC a commencé à offrir des cours d'anglais L2, puis quelques années plus tard, des cours de FL2. La coordination des cours reposait, à ce moment-là, sur l'intégration de la formation linguistique aux activités et à l'instruction militaire.

Dans le but de satisfaire pleinement aux exigences de la *Loi sur les langues officielles du Canada* et aux besoins opérationnels de la Défense nationale, en octobre 2006, le chef d'état-major des FAC et le sous-ministre de la Défense nationale ont déclaré qu'il était nécessaire d'adopter un modèle de transformation en ce qui concerne le programme des langues officielles (2007-2012) (FAC, 2015a). Un des éléments de cette transformation inclut la mise en place de règles et d'échéances très précises quant aux exigences du bilinguisme de certains grades militaires, entre autres les grades d'officiers colonels et généraux, sous réserve que des membres des FAC puissent se voir refuser une promotion, être rétrogradés et même devoir prendre leur retraite (FAC, 2015a). Cette règle est toujours en vigueur et, jusqu'à ce jour, des points de reconnaissance continuent d'être accordés annuellement pour les militaires qui possèdent des compétences en seconde langue officielle dans le processus de gestion du plan de relève. À cet égard, le but premier du programme militaire d'enseignement des langues secondes consiste à :

Soutenir les objectifs du Ministère de la Défense nationale (MDN) et des FAC en matière de langues officielles, en fournissant la formation linguistique requise en fonction des exigences de bilinguisme des postes occupés par des militaires de la Force régulière et de la Première réserve (FAC, 2015b, s.p.).

Alors, certains militaires qui ne possèdent pas le niveau de compétences linguistiques requis pour leur prochain poste ou grade sont appelés à suivre une formation linguistique au cours de leur carrière.

1.1.1 Contexte d'enseignement et d'apprentissage

Pour suivre une formation linguistique au cours de leur carrière, les militaires ont accès à plusieurs centres d'enseignement à travers le Canada. Ceux-ci se situent généralement sur les bases militaires ou dans des régions à proximité de celles-ci. Dans ces lieux d'enseignement,

les apprenants militaires suivent une formation en L2, à temps plein ou à temps partiel. La durée varie selon les besoins opérationnels des FAC, selon le poste ou le grade ciblé du militaire, ou le niveau de progrès à atteindre.

Par exemple, l'École de langues des FAC située à Gatineau (où la chercheuse a travaillé comme enseignante de FL2 de 2009 à 2016) accueille annuellement plus d'une centaine de militaires qui suivent des cours continus de L2, mais aussi des cours de langues étrangères, entre autres le mandarin, le russe, le pachtou, l'arabe et l'espagnol. Parmi les apprenants militaires qui suivent une formation linguistique, une grande majorité se retrouve dans des classes de FL2. Selon le rapport de vérification du système d'instruction individuelle et d'éducation sur le plan des langues officielles des FAC de 2010 (Revill et Pinsent, 2009), on recense près de 72 % de militaires anglophones. Alors, on compte un plus grand nombre d'apprenants en FL2, car il y a une plus grande majorité d'anglophones dans les FAC, tout comme dans la population canadienne en général (le tableau représentant la population canadienne selon la langue première [L1], entre l'anglais et le français, en annexe 3).

Les militaires qui ont accès à la formation linguistique proviennent des quatre groupes militaires des FAC : soit de la Marine royale canadienne, de l'Armée canadienne, de l'Aviation royale canadienne ou des Forces d'opérations spéciales. Ils portent différents grades (annexe 1) et pratiquent différents métiers et professions, dont chercheur en communication, fantassin, ingénieur, pilote, technicien, artilleur, médecin, avocat, policier et autres (FAC, 2015a). Ils ont été sélectionnés pour suivre une formation en L2 afin d'améliorer leurs compétences pour un prochain poste ou pour mettre à jour leur profil de bilinguisme. Ceux qui leur enseignent sont des membres du personnel civils travaillant pour le ministère de la Défense nationale du Gouvernement du Canada. Ces derniers doivent enseigner selon le plan d'instruction du Programme militaire d'enseignement des langues secondes de l'Académie canadienne de la Défense (ACD) pour l'obtention, entre autres, des niveaux A-A-A, B-B-B ou encore C-B-C, dans les trois compétences respectives : soit la compréhension de l'écrit, l'expression écrite et la compétence orale (voir la description des profils linguistiques à l'annexe 4).

La formation offerte en FL2 a pour but de permettre aux militaires canadiens d'obtenir un profil de bilinguisme adéquat pour le poste et le grade désiré (Commission de la fonction publique (CFP), 2015) pour mener des opérations et pour accomplir des missions pour les FAC. Les compétences linguistiques s'observent selon différents critères qui déterminent le niveau de progrès du candidat : débutant (A), intermédiaire (B) et avancé (C ou E). L'atteinte des profils linguistiques se réalise généralement selon différentes modalités d'activités dans une approche communicative, de manière interactive, dans un contexte interpersonnel entre l'enseignant et l'apprenant, mais aussi entre l'apprenant et son environnement et avec l'organisation, sur une période déterminée par l'autorité militaire. L'évaluation se fait par des employés de la CFP d'après les critères établis par la CFP pour l'ensemble des employés civils et des militaires du Gouvernement du Canada (CFP, 2015).

Par ailleurs, un élément qui différencie ce contexte de formation en FL2 offerte aux militaires des FAC à d'autres contextes d'éducation est qu'il est lié aux exigences d'une loi et à la réussite des opérations militaires de la Défense nationale. Cela fait en sorte que les militaires ciblés qui n'atteignent pas le profil linguistique demandé pour un poste ou un grade déterminé à la fin d'une période désignée peuvent se voir refuser une promotion, une mutation et même devoir prendre leur retraite prématurément dans certains cas. En plus du court délai imposé aux militaires pour parfaire leur L2 au cours de leur carrière militaire, plusieurs facteurs peuvent affecter leur apprentissage. Cela fait l'objet de la prochaine section.

1.1.2 Stratégies d'apprentissage en L2

Apprendre une L2 demande un effort cognitif important et se fait en sollicitant plusieurs aires cérébrales (Ellis, 2008). Pendant une formation linguistique intensive, chaque individu tente de recourir aux stratégies d'apprentissage qui lui semblent les plus susceptibles d'être efficaces. Les mécanismes employés pour mieux apprendre une L2 varient selon les personnalités, les expériences, le but, la manière dont est régulée l'alternance entre la L1, la L2 et l'efficacité des stratégies utilisées (Abutalebi, 2008; Christoffels, Firk and Schiller, 2007; Costa et Santesteban, 2004; Ehrman, Leaver et Oxford, 2003; Hernandez, 2009; Kroll, Bobb, Misra et Guo, 2008; Mizumoto, 2013; Zare-ee, 2010).

Plusieurs facteurs peuvent interférer dans l'apprentissage d'une L2 et affecter l'efficacité des stratégies choisies. Ces facteurs sont présentés brièvement dans la prochaine section.

1.1.2.1 Facteurs en lien avec l'apprentissage du français langue seconde (FL2)

Dans ce contexte de recherche, parmi les facteurs en lien avec l'apprentissage du FL2, l'âge et l'expérience des apprenants jouent un rôle considérable. D'abord, l'âge, puisque les militaires sont tous des adultes. Étant adultes, la plupart des apprenants militaires ont cumulé un grand bagage expérientiel composé, pour certains, d'événements potentiellement traumatogènes (Grossman, 2008). Puis, l'expérience constitue un facteur à considérer; car, depuis leur enrôlement, les militaires ont subi des entraînements rigoureux pour mieux se préparer à des missions et à des opérations dans des situations stressantes et dangereuses. L'expérience que les militaires ont acquise au cours de leur carrière s'avère déterminante puisque, dans ce contexte de recherche, elle contribuerait à déterminer la manière dont ils sont habitués à apprendre pour réussir certaines tâches de leur métier.

Lors des entraînements et des formations, l'instruction militaire de combat se donne généralement en quatre étapes : 1) montrer comment faire, « tell »; 2) expliquer la démarche, « show »; 3) passer à l'action, « go »; et 4) évaluer et réévaluer la performance (Grossman, 2008). Les tâches sont exécutées et répétées jusqu'à ce qu'elles se fassent efficacement dans des conditions stressantes et extrêmes selon Grossman (2008). Or, l'apprentissage d'une L2 requiert un processus différent selon plusieurs auteurs (Ellis, 2008; Germain, 1993; Germain et Netten, 2006a et b; Germain et Séguin, 1995; Krashen, 1981; Oxford, 1990; Paradis, 2004; Vandergrift, 1998). Par conséquent, les apprenants militaires doivent s'adapter à un nouveau système d'apprentissage lorsqu'ils apprennent une L2, étant donné que l'apprentissage du FL2 ne sollicite pas les mêmes compétences qu'ils ont développées au cours de leur carrière au sein des FAC.

Pour apprendre une L2, il faut que les apprenants militaires sollicitent plusieurs aires cérébrales pour entre autres mémoriser des mots nouveaux, des règles de grammaire et pour s'approprier de nouvelles prononciations et ainsi réussir à communiquer un message ou le

comprendre (Ellis, 2008). En ce faisant, ils pourraient être confrontés à une nouvelle manière d'apprendre, car le simple transfert des stratégies d'apprentissage employées au cours de leur carrière ne suffit peut-être plus (Germain, 1993). En plus de ce défi, il existe plusieurs facteurs interférant avec l'apprentissage d'une L2.

1.1.2.2 Facteurs interférant avec l'apprentissage d'une L2

Parmi les facteurs interférant avec l'apprentissage du FL2, on y retrouve entre autres des facteurs personnels, interpersonnels, cognitifs, environnementaux et psychologiques. En regroupant les propos des écrits recensés (Hernandez, 2009; Krashen, 1981; Paradis, 2004; Petitto et Dunbar, 2004; Spencer, 2009; Trocmé-Fabre, 1987; Walqui et Ed, 2000), il est possible d'identifier trois catégories importantes de facteurs : cognitifs, comportementaux et psychologiques. Ces trois catégories renferment des défis auxquels peuvent être confrontés les apprenants militaires comme des erreurs de transferts, un effort cognitif déployé pour apprendre à cause de l'âge, des difficultés à s'exprimer avec peu de mots dans la langue cible, des problèmes d'interprétation et de communication, des freins affectifs et des réactions émotives, des freins culturels et sociaux, ou des difficultés d'adaptation.

Comme facteurs cognitifs, Walqui et Ed (2000) expliquent que la distance entre les deux langues, soit la langue première (L1) et la L2, peut être un facteur qui contribue aux transferts des connaissances ou, au contraire, qui peut y nuire. Tout comme le niveau de langage de la L1. Si celui-ci est plus dialecte ou normatif, cela peut avoir un impact sur l'apprentissage de la L2 (Walqui et Ed, 2000).

Le niveau de compétence de l'apprenant dans sa L1 représente aussi un facteur à considérer dans l'apprentissage d'une L2, c'est-à-dire le niveau de scolarité complété et les connaissances des règles de grammaire acquises, en plus du répertoire lexical et de la phonologie de la L1. Puis, le niveau de connaissance de la L2, ce qui inclut l'âge d'acquisition de la L2 influence l'apprentissage d'un apprenant (Hernandez, 2009; Petitto et Dunbar, 2004).

Du point de vue comportemental, parmi les facteurs qui interfèrent avec l'apprentissage d'une L2, il y a ceux liés au phénomène d'adaptation (Krashen, 1981; Paradis, 2004; Spencer, 2009). Paradis (2004) explique que, dans le développement du langage, l'apprenant se situe en constante adaptation face à son environnement afin de se créer des représentations mentales des nouveaux apprentissages qu'il fait en lien avec tout ce qui l'entoure et vit. À cet égard, Krashen (1981) parle de filtres émotifs tandis que Spencer (2009) fait référence à des filtres culturels. Parmi les filtres émotifs, Krashen (1981) rapporte qu'il y a, par exemple, l'anxiété de retourner à l'école et les expériences passées. Puis, selon Spencer (2009), d'un point de vue culturel, le statut de la L1 de l'apprenant dans la société se veut un facteur à considérer puisqu'il peut influencer sa disposition à apprendre. Dans ce cas-ci, l'anglais s'impose comme la langue majoritairement parlée au Canada. Puis, pour Walqui et Ed (2000), il y a l'attitude des apprenants quant à leur L1 qui peut influencer l'atteinte des objectifs.

Du point de vue psychologique, un premier facteur mentionné plus tôt et pouvant créer un sentiment de stress qui s'ajoute aux autres stress vécus pendant la carrière serait la période de temps allouée pour apprendre la L2. Cet empressement d'apprendre dans un temps déterminé constitue un facteur qui peut influencer les actions d'un apprenant militaire et peut interférer avec la perception d'efficacité des stratégies utilisées.

Comme autre facteur psychologique, Trocmé-Fabre (1987) parle de résistance au changement comme défi important dans l'apprentissage d'une L2. Apprendre une L2 demande de s'adapter à un nouveau lexique, à une nouvelle syntaxe, à une nouvelle manière de s'exprimer. Alors, selon cette auteure, au cours de l'apprentissage, face à un nouveau système linguistique, l'apprenant doit accepter de réorganiser son propre système de représentations mentales qu'il a développé à la suite d'expériences vécues pour s'adapter aux nouvelles situations d'apprentissage qui se présentent à lui. Elle relate qu'apprendre une L2, c'est accepter ce qui est différent de soi, c'est apprendre une nouvelle manière de faire les choses, tout en maintenant sa propre structure déjà établie au cours de sa vie. Elle explique que lorsque certaines personnes se voient confrontées à un système de valeurs différent du leur et à une culture différente de la leur lors de l'apprentissage d'une L2, elles peuvent éprouver une difficulté d'adaptation à ce changement, à cette manière de s'exprimer et de communiquer.

Comme autre facteur psychologique dans l'apprentissage d'une L2, puisque le curriculum d'enseignement des L2 des FAC est basé sur la carrière militaire des apprenants, il est alors incontournable de discuter des choix de thèmes de conversation pendant la formation. Selon le Programme militaire d'enseignement des langues secondes, les thèmes abordés pendant l'apprentissage du FL2 sont reliés aux tâches et responsabilités pendant des entraînements, des exercices ou des situations de travail, donc des thèmes abordant des opérations militaires, des situations stressantes et dangereuses, des missions au Canada et à l'étranger ou encore un événement potentiellement traumatogène. Or, d'après Boyer, Guay et Marchand (2006) et Martin, Germain et Marchand (2006), quand on parle de victimes d'événements très stressants, voire traumatiques, comme cela peut être le cas pour certains militaires qui ont participé à des missions et à des opérations des FAC, cela inclut souvent la gestion de symptômes de blessures de stress opérationnel ou de TSPT. Ces auteurs expliquent que, lorsqu'un individu se retrouve dans une situation qui lui rappelle une situation traumatogène qu'il a vécue, il démontre généralement une faible tolérance aux situations frustrantes, tendues ou stressantes; il pourrait ainsi connaître des problèmes d'adaptation à la nouveauté et aux changements. Cela pourrait se produire s'il est appelé à parler de thèmes y étant associés pendant l'apprentissage du FL2.

L'expérience militaire et les problèmes d'adaptation liés au facteur de stress sont des facteurs psychologiques à considérer pendant l'apprentissage. Comme le soulignent Breitbach et ses collaborateurs (2018), pour les militaires, le stress se réfère généralement au combat et à des conditions de travail difficiles, voire dangereuses. Lorsque Grossman (2008) parle de stress chez les militaires, cela implique un changement de lecture du temps qui passe, de mouvements isolés, une attention focalisée et un instinct de survie activé. Il relate que certains militaires peuvent ressentir, par exemple, une distorsion des sons, avoir une vision tunnel pendant un combat, encoder des images reliées aux actions ou encore les couleurs et la taille des éléments de l'événement de manière sélective, selon l'instinct de survie. Il ajoute que certains militaires, pendant un échange de tirs, n'entendraient pas le bruit de leur propre fusil; ils n'arriveraient pas non plus à garder le compte des munitions ou, au contraire, à le faire de manière au ralenti comme dans les films. À ce propos, Bourassa (2006) indique qu'en présence d'un niveau de stress élevé, le système nerveux prépare une réponse physique primitive de

fuite ou d'attaque : le cœur bat plus rapidement, la respiration accélère, le corps réagit selon huit modalités (les cinq sens - l'ouïe, la vue, l'odorat, le toucher et le goût- et les trois réponses corporelles - la posture, le mouvement et la sensation qui s'en dégage).

En outre, le stress vécu pendant l'apprentissage se développe à cause d'aspects subjectifs que la personne vit en réaction avec son environnement et d'autres facteurs internes et externes, de manière consciente et inconsciente (Bandura, 2007). Dans ce contexte, comment favoriser l'apprentissage du FL2 de manière optimale en tenant compte de ces différents facteurs en plus de la contrainte de temps?

1.1.3 Apprentissage optimal

Pour maximiser l'apprentissage, plusieurs auteurs (Armstrong, 2002; Gardner, 1983, 2008; Knowles, 1980, 1984, 1990; Krashen, 1981; Paradis, 2004; Perrenoud, 2002, 2008) croient qu'il faut tenir compte des besoins actuels et futurs de chacun des apprenants pour orienter les stratégies d'enseignement vers leurs besoins et leurs caractéristiques spécifiques. Il est préférable, selon Armstrong (2002), d'arriver à établir les éléments centraux qui caractérisent les apprenants pour leur offrir un milieu d'apprentissage optimal. Il est suggéré de tenir compte du fait que les adultes eux-mêmes constituent la plus riche ressource (Armstrong, 2002; Gardner, 1983, 2008; Knowles, 1980, 1984, 1990; Krashen, 1981; Paradis, 2004; Perrenoud, 2002, 2008). De ce fait, la formation doit être conçue autour de situations réelles et basée sur l'analyse d'expériences des adultes relatives à leur milieu de travail, à leur milieu familial et à leur environnement, dans ce cas-ci la profession militaire avec une éthique de guerre et d'homicide (Gabriel, 2009). Omettre ou sous-estimer l'expérience des apprenants militaires donnerait l'impression qu'on rejette non seulement leur expérience, mais aussi ce qu'ils sont, comme personne même. La prochaine section présente plus particulièrement quelques-unes de leurs caractéristiques en lien avec leurs expériences militaires.

1.2 Caractéristiques spécifiques des apprenants militaires

Dès leur enrôlement, les militaires sont recrutés et sélectionnés pour différents métiers selon leurs compétences et habiletés dominantes (FAC, 2015d). L'entraînement qu'ils suivent tout au long de leur carrière a pour objectif de les amener à protéger le Canada et à défendre la souveraineté du pays. Dans ce contexte de travail, ils sont appelés à collaborer avec le plus proche allié du Canada, les États-Unis, en vue de la défense de l'Amérique du Nord, et à contribuer à la paix et à la sécurité dans le monde entier grâce à des opérations menées à l'échelle internationale, et la plupart du temps en partenariat avec d'autres pays alliés de l'ONU et de l'OTAN (FAC, 2017). Les entraînements qu'ils suivent s'avèrent généralement rigoureux, en lien avec leur métier, et leur permettent de participer aux opérations militaires des FAC au Canada et partout dans le monde.

À cet égard, plusieurs membres des FAC ont soutenu des opérations militaires, par exemple : des combats armés en Afghanistan, en Iraq, des missions de maintien de la paix au Rwanda, en Bosnie, ou encore des missions pour la formation des officiers en Afghanistan ou dans certains pays de l'Afrique (FAC, 2016). La participation à de telles opérations fait en sorte qu'un militaire puisse ressentir un stress opérationnel à son retour en milieu plus stable (Bouchard et coll., 2010; Burke et coll., 2009). Les blessures de stress opérationnel résultent, entre autres, d'une exposition à des incidents durant lesquels un individu voit sa vie menacée, où il subit de sévères blessures physiques. Cela peut mener à une significative détresse psychologique, à un stress aigu ou au TSPT (Bouchard et coll., 2010; Boyer et coll., 2006; Burke et coll., 2009; Ehlers et Clark, 1999; Fikretoglu et coll., 2007; Martin et coll., 2006; Warden, 2006). En outre, selon ces auteurs, le TSPT représente le trouble le plus fréquent après un événement traumatogène. Ce trouble qui touche normalement de 1 à 14 % de la population en général peut s'élever jusqu'à 58 % quand il s'agit des victimes de désastre naturel et de militaires ayant participé à des combats (Bouchard et coll., 2010).

1.2.1 Trouble de stress post-traumatique (TSPT)

Le TSPT représente un phénomène de plus en plus discuté dans les écrits scientifiques (APA, 1980, 2016; Brunet, 1996). Pour développer un TSPT, l'individu doit généralement être confronté à la mort, à une grave blessure ou à une menace de son intégrité physique (APA, 2000; Boyer et coll., 2006 ; Ehlers et Clark, 1999; O'Donnel et coll., 2008). En outre, selon Bacqué (2003), en participant à des missions et à des opérations des FAC, les militaires peuvent potentiellement vivre des situations traumatogènes qui surviennent pendant un combat, être témoins d'atrocités, frôler la mort, être agressés pendant leurs fonctions, voir quelqu'un se faire tuer ou tuer quelqu'un, être pris en otage, intervenir pendant une catastrophe naturelle ou manipuler des blessés et des dépouilles mortelles. Ces situations peuvent causer des blessures de stress opérationnel et les victimes peuvent développer le TSPT.

De plus, en théâtre opérationnel, les militaires exposés à plusieurs événements potentiellement traumatogènes ont rarement le temps de se remettre de la blessure sévère ou du deuil d'un confrère d'armes (Bacqué, 2003; Norman et coll., 2018). Plutôt que d'être en mesure de récupérer, souvent, ils inhibent leurs émotions et les mettent de côté le temps de compléter la mission (Grossman, 2008). Alors, il est possible que les symptômes liés aux blessures de stress opérationnel et au TSPT se manifestent au retour du combat, mais aussi jusqu'à plusieurs mois ou années après l'événement traumatique, comme le soulignent les auteurs Ehlers et Clark (1999).

En fait, plusieurs facteurs contribuent à la probabilité que l'exposition à un événement traumatique ait des conséquences à long terme sur la santé mentale de l'individu. L'auteur Acheson et ses collaborateurs (2012) relatent que certaines personnes sont plus susceptibles de développer le TSPT que d'autres, cela dépend de leurs caractéristiques spécifiques. Il pourrait aussi s'agir d'événements traumatiques cumulatifs selon certains auteurs (Coen, 2003; O'Herrin, 2011; Rodriguez Martin, 2009).

À ce propos, plusieurs auteurs croient que la propension à développer le TSPT augmente si un militaire est déployé à plusieurs reprises en zone de guerre contre les insurgés, puisqu'il risque

d'être exposé à plusieurs événements potentiellement traumatogènes (Coen, 2003; O'Herrin, 2011; Rodriguez Martin, 2009). Selon d'autres auteurs, dont Bouchard et ses collaborateurs (2010), ce serait la participation aux combats et au maintien de la paix combinée qui auraient un impact plus négatif sur la santé mentale des militaires plutôt que seulement la participation à l'un ou à l'autre type de mission. À ce sujet, certains auteurs (Bouchard et coll., 2010; Fikretoglu et coll., 2007; Tapia, David, Michel et Weissam, 2007) ont montré que plus la participation au combat est directe, près du danger, plus les risques de vivre un stress opérationnel sont grands.

De surcroît, Branker (2009) précise que la Guerre en Iraq et les opérations menées en Afghanistan et en Iraq ont eu un effet sur les militaires, à leur retour de mission. De plus en plus de militaires au Canada ainsi qu'aux États-Unis et dans d'autres pays, sont atteints du TSPT (Burke et coll., 2009; McKay, 2012). Plus particulièrement au Canada, 13 % du personnel des FAC déployé en Afghanistan est revenu avec un stress opérationnel incluant le TSPT et la dépression (McKay, 2012). Cependant, cette statistique est contestée à la hausse par plusieurs scientifiques, militaires et intervenants (Branker, 2009; McKay, 2012; O'Herrin, 2011; Rodriguez Martin, 2009).

Enfin, Herbert et Wetmore (1999) racontent que pour chacun de ces événements, le stress est géré différemment. Les réactions varient d'une personne à l'autre selon le bagage expérientiel et les circonstances de l'événement (Bacqué, 2003). « Ce qui fonctionne bien pour une personne ne convient peut-être pas à une autre en termes de stratégies de récupération d'un trauma » (Herbert et Wetmore, 1999, p. 10).

1.2.1.1 Caractéristiques du TSPT

D'après Ehlers et Clark (1999), l'intensité de la détresse rattachée à certains stimuli en lien avec l'événement potentiellement traumatogène dépend de la durée du trauma, des expériences antérieures, des capacités intellectuelles, des croyances antérieures et des facteurs tels que la consommation d'alcool. Pour eux, ce sont avant tout les expériences antérieures qui sont en lien avec le TSPT et qui y ajoutent un sens négatif. Ces auteurs parlent aussi de dates

d'anniversaire qui feraient en sorte qu'une personne deviendrait plus vulnérable à la date ou à la période où s'est déroulé l'événement.

Pour Acheson et ses collaborateurs (2012), les femmes seraient plus à risques à cause du type d'agressions auxquelles elles font face plus souvent, comme les agressions violentes ou sexuelles. Par ailleurs, ces auteurs ont trouvé des différences génétiques entre les individus qui développent des symptômes du TSPT et ceux qui n'en ont pas. Il y aurait une prévalence génétique dans le système limbique de certains individus et, plus particulièrement, de ceux qui présentent une déformation ou un rétrécissement de l'hippocampe.

En revanche, plusieurs auteurs (Bouchard et coll., 2010; Jehel et Guay, 2006; Martin et coll., 2006) réfèrent aux circonstances, aux aspects environnementaux, aux particularités spécifiques des victimes. Il y a, pour eux, d'une part les caractéristiques liées à l'événement traumatique comme la gravité des conséquences encourues; puis, d'autre part, la durée et la fréquence de l'événement. Il faut aussi considérer les facteurs de vulnérabilité personnelle et des caractéristiques de l'environnement social, car ils représentent aussi des facteurs de risque du développement du TSPT (Bouchard et coll., 2010; Boyer et coll., 2006; Jehel et Guay, 2006).

En fait, selon plusieurs auteurs, beaucoup de facteurs interagissent et affectent la capacité de résilience et de récupération de certains militaires après avoir vécu une ou des situations traumatogènes (Bouchard et coll., 2010; Jehel et Guay, 2006; Martin et coll., 2006; Tychev, 2001). Cela dépend, entre autres, de l'intensité des symptômes ressentis et de leur impact dans le fonctionnement psychosocial de l'individu qui en souffre.

1.2.1.2 TSPT et symptômes

Il existe plusieurs symptômes reliés au TSPT qui peuvent avoir des conséquences sur le fonctionnement psychosocial d'un individu (APA, 2016). Plusieurs auteurs, dont Bouchard et coll. (2010), Jehel et Guay (2006) et Martin et ses collaborateurs (2006), relatent que l'intensité des symptômes reliés au TSPT est déterminée par l'intensité de la menace du danger perçue et le niveau de souffrance éprouvée au moment de l'événement traumatogène.

En conséquence, après avoir vécu un événement traumatogène, un individu peut éprouver des symptômes de différentes intensités et cela peut varier d'un jour à l'autre. Il peut avoir des flashbacks ou des intrusions selon Herbert et Wetmore (1999). Ces auteurs expliquent qu'un flashback se produit lorsqu'une personne a vécu un événement potentiellement traumatogène et que le trauma ou certains aspects de la situation sont revécus de la même manière qu'au moment même de l'événement traumatogène; tandis qu'un souvenir intrusif est, entre autres, une image animée, une odeur, un son qui peuvent être reliés à la scène d'un événement sans qu'il soit nécessairement traumatogène (Geninet et Marchand, 2007).

Il y a aussi des symptômes comme l'évitement et la dissociation que certaines victimes d'événements traumatogènes manifestent (Jehel et Guay, 2006). D'ailleurs, la dissociation constitue un des meilleurs indicateurs de stress aigu et un excellent prédicteur du TSPT selon ces auteurs. Parmi les symptômes dissociatifs, il est possible d'observer un sentiment de détachement, une impression de dépersonnalisation et une incapacité à se souvenir d'un aspect important du traumatisme (Jehel et Guay, 2006).

Les auteurs Bacqué (2003) et Norman et ses collaborateurs (2018) observent, pour leur part, que les militaires impliqués indirectement dans l'événement traumatisant peuvent aussi manifester des symptômes du TSPT à cause, entre autres, du sentiment de culpabilité du survivant. Le sentiment de culpabilité du survivant s'inscrit dans un contexte social lorsqu'une fois leur mission complétée, certains militaires sont parfois transformés en héros. Ce statut qui leur est conféré augmente encore plus la culpabilité du survivant s'ils ont survécu à une attaque durant laquelle certains de leurs collègues ont péri. Cela peut avoir des conséquences significatives sur leur fonctionnement psychosocial.

À la suite d'un événement traumatogène, un individu peut se questionner quant à la leçon de vie à retenir. Selon Simoneau et Guay (2008), souvent, les individus cherchent à comprendre la raison de ce qu'ils ont vécu. Il en résulte un grand questionnement intérieur : une quête de sens pour trouver pourquoi ce qui est arrivé leur est arrivé. Pour Janoff-Bulman (1992), cette quête de sens s'explique par trois croyances fondamentales. La première croyance indique que nous vivons dans un monde bienveillant où tout le monde est juste, bon et digne de confiance.

La deuxième dit que, pour certains, on vit dans un monde qui a un sens, où tout arrive pour une raison logique, qu'on mérite ce que l'on vit. La troisième réfère à la pensée magique, soit aux gens qui croient que « ça ne m'arrivera pas », « nous sommes invincibles » (Janoff-Bulman, 1992).

En fait, les croyances fondamentales déterminent le processus d'adaptation adopté (Jehel et Guay, 2006), car après un événement traumatogène, il y a un questionnement quant à la raison d'avoir perdu quelqu'un. Bacqué (2003) relate que, souvent, ce questionnement, ou ruminement pourrait déclencher certains symptômes de dépression au retour d'une mission découlant de la découverte de l'absence de raison d'avoir survécu à un événement traumatique. Il ajoute que la dépression est encore plus probable si cela est lié à la perte d'un collègue ou d'un ami pendant le combat. En sus, selon Simoneau et Guay (2008), le TSPT se présente rarement seul, la dépression apparaît parmi les diagnostics concomitants les plus fréquents.

À cet effet, il faut noter que le diagnostic du TSPT n'est pas simple à émettre (Brillon, 2005; Burke et coll., 2009; Dubé, 2011; Ehlers et Clark, 1999; Fikretoglu et coll., 2007; Jehel et Guay, 2006; Savard-Gaudron, 2011; Simoneau et Guay, 2008). Au sein des FAC, plus du tiers des militaires ayant le TSPT ne vont pas chercher l'aide nécessaire au cours de leur vie (Fikretoglu et coll., 2007). Le TSPT demeure un sujet encore stigmatisé pour certains militaires qui ont peur que cette information ne se retrouve dans leur dossier (Burke et coll., 2009; Fikretoglu et coll., 2007) et nuise à leur avancement professionnel. D'ailleurs, Jehel et Guay (2006) relatent que les militaires font rarement l'étalage des symptômes qu'ils éprouvent et des difficultés qui en découlent. Ils indiquent que de nombreuses victimes éprouvent de la difficulté à exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments concernant l'événement traumatique. Par conséquent, certains militaires aux prises avec des symptômes persistants ne sont pas traités, ni diagnostiqués officiellement, ni soignés par une médication appropriée (Burke et coll., 2009). Tandis que le diagnostic officiel ne peut que se faire officiellement par un spécialiste, comme un psychiatre (DSM-5, annexe 2), le TSPT est souvent confondu avec la dépression majeure et le trouble d'anxiété (Dubé, 2011; Savard-Gaudron, 2011). De plus,

l'automédication avec des drogues, des médicaments ou de l'alcool vient souvent brouiller les pistes de détection (Brillon, 2005; Simoneau et Guay, 2008).

En résumé, il est possible qu'un militaire souffre du TSPT, mais qu'il ne soit pas diagnostiqué. Puis, étant donné la nature des tâches reliées à son métier ou à son rôle dans les FAC, aucun militaire n'est prémuni contre la possibilité de vivre les effets des événements potentiellement traumatogènes au cours de sa carrière (Brillon, 2005; Burke et coll., 2009; Dubé, 2011; Ehlers et Clark, 1999; Fikretoglu et coll., 2007; Jehel et Guay, 2006; Savard-Gaudron, 2011; Simoneau et Guay, 2008). Les symptômes reliés au TSPT peuvent se manifester soudainement au cours de la vie (Ehlers et Clark, 1999), tout comme au cours de la formation en L2. Il est donc possible que certains apprenants militaires du FL2 manifestent des symptômes du TSPT pendant leur apprentissage. Il se pourrait aussi qu'ils en ressentent les effets tout en évitant d'en parler alors que d'autres auraient recours à des stratégies de gestion de stress susceptibles d'être efficaces. Il en est question dans la prochaine section.

1.2.1.3 Gestion de stress et résilience

Certains militaires ayant vécu des situations traumatogènes ne manifestent pas de symptômes du TSPT et ont recours à des stratégies, dispositifs ou moyens, pour surmonter de manière efficace les défis qu'ils rencontrent (Jehel et Guay, 2006; Martin et coll., 2006; Tychev, 2001). Pour Tychev (2001), il y aurait des processus spécifiques afin de détourner le TSPT. Il existerait différentes stratégies cognitives pour gérer le stress comme l'humour; la sublimation à travers, par exemple, la création artistique; le déni sur certains aspects de la réalité; et l'intellectualisation (rationalisation logique). Ce sont, selon cet auteur, des facteurs de protection générateurs de résilience qui mènent à la capacité d'adaptation et de bien-être des individus qui ont vécu des événements potentiellement traumatogènes. Pour lui, les facteurs dits de protection ou de résilience contribuent à maintenir l'équilibre et le développement des individus après un événement traumatogène.

En outre, la résilience représente ce qui ferait une différence notable pour la récupération après un événement traumatogène selon Cossar (2010) : la résilience réfère au processus humain

naturel caractérisé par des actions positives en période de stress. Selon le site web des FAC (FAC, 2015c), la résilience se définit comme la capacité d'un soldat de récupérer rapidement, de résister et peut-être même de s'épanouir lorsqu'il est exposé directement ou indirectement à des événements traumatisants et à des situations difficiles en garnison, à l'entraînement ou dans le cadre d'opérations.

À ce propos, le recours à des techniques de gestion mentale s'avère un outil important selon les FAC (FAC, 2015c). C'est la raison pour laquelle il existe, selon l'organisation, un programme qui tente d'aider les militaires à développer des techniques de récupération (« *coping* ») et d'efficacité au combat. Les FAC appellent ce programme « En route vers la préparation mentale » (« *Mental Readiness Training Program* »).

Le programme de formation *En route vers la préparation mentale (RVPM)* englobe tous les cours sur la résilience et la santé mentale qui sont intégrés dans la carrière des membres des Forces armées canadiennes, y compris ceux qui leur sont fournis dans le cadre du cycle de déploiement (FAC, 2015c, s.p.).

Ainsi, avant un déploiement, les militaires sont idéalement placés dans des contextes et scénarios très stressants pour apprendre à gérer les symptômes de stress qu'ils ressentent et ainsi développer des stratégies de récupération susceptibles d'être efficaces (Bouchard et coll., 2010; Grossman, 2008). Ces entraînements intègrent des techniques de gestion de stress qui permettent la résilience et la prévention de blessures psychologiques (Bandura, 2008; Bouchard et coll., 2010; Martin et coll., 2006).

Par ailleurs, d'après Martin et ses collègues (2006), il existe des individus qui ont une « personnalité résistante ». Ces auteurs relèvent que de nombreux chercheurs ont montré que certains individus perçoivent les événements traumatogènes comme étant stimulants plutôt que menaçants et qu'ils utilisent des stratégies de gestion de stress susceptibles d'être efficaces pour gérer les défis à surmonter. Ils expliquent que c'est le cas pour les victimes de désastres naturels et pour les pompiers, par exemple. On peut en sortir plus fort et se dire que tout arrive pour une raison et qu'on a appris quelque chose; on peut être fier d'avoir relevé le défi; ou

encore, on peut être dépressif, émotif, avoir des troubles de comportement et d'adaptation (Tychev, 2001).

Alors, selon les stratégies de résilience utilisées et selon les facteurs de vulnérabilité de chacun, ce n'est pas tous les militaires qui ont vécu une ou des situations traumatogènes au cours de leur carrière qui développent le TSPT (Ehlers et Clark, 2000). Par contre, malgré l'entraînement rigoureux et les stratégies de résilience utilisées, il arrive que certains militaires développent le TSPT ou manifestent des symptômes s'y apparentant au retour d'une mission (Branker, 2009; Burke et coll., 2009; Grossman, 2008). Ces symptômes pourraient interférer avec l'apprentissage du FL2.

1.2.1.4 TSPT et enjeux pour l'apprentissage du FL2

Toutes les victimes d'événements potentiellement traumatogènes n'ont pas de blessures de stress opérationnel ni le TSPT (Buchanan, Etzel, Adolphs et Tranel, 2005; Ehring et Ehlers, 2011; Kesinger et Corkin, 2003; Kleim, Ehring et Ehlers, 2012; Schaefer, A., Pottage, C.L. et Rickart, A.J., 2011; Tapia et coll., 2007; Vasterling, Brailey, Allain, Duke, Constans et Sutker, 2002; Yehuda, Golier, Halligan et Harvey, 2004). Toutefois, même sans en avoir le diagnostic, si la victime manifeste des symptômes du TSPT, cela peut avoir un impact considérable sur son apprentissage et sur l'ensemble de son fonctionnement psychosocial (Tapia et coll., 2007).

Un des premiers impacts du TSPT pour les apprenants militaires du FL2 réside en la présence de stimuli rattachés à l'événement traumatogène, ce qui peut affecter l'attention et la mémorisation et engendrer des difficultés d'apprentissage. Comme l'expliquent MacLennan et MacLennan (2008), les déficiences cognitives et les changements comportementaux sont fréquents à la suite d'un traumatisme crânien ou d'une blessure mentale comme le TSPT et peuvent affecter la réussite scolaire. En outre, le TSPT fait en sorte qu'une personne qui en est atteinte devient très sensible à la perception de certains stimuli visuels et auditifs qui lui remémorent l'événement traumatisant (Ehler et Clark, 1999; Sinski, 2012). Elle peut se retrouver sur le qui-vive et réagir fortement à certains stimuli, selon ces auteurs, ou encore chercher à les éviter.

Ces stimuli rattachés à l'événement traumatogène peuvent être partout (Bourassa, 2006; Ehler et Clark, 1999; Kataoka, Langley, Wong, Baweja et Stein, 2012). Par conséquent, le contexte de classe s'avère une source de stress potentielle selon l'interaction de l'apprenant avec l'environnement, l'enseignant, les autres apprenants et l'organisation. Les symptômes reliés au TSPT peuvent affecter la réussite scolaire, entre autres, car les stimuli peuvent survenir à n'importe quel moment pendant l'apprentissage et qu'il n'y a pas de mémorisation sans geste d'attention (Bourassa, 2006).

De surcroît, selon Herbert et Wetmore (1999), l'augmentation de la sensibilité aux stimuli a un impact sur l'humeur de la personne, son tempérament et son habileté à se concentrer aux tâches quotidiennes. Cette personne se montre également souvent moins tolérante à la luminosité, aux bruits forts ou à certains mouvements du corps (Bourassa, 2006; Sinski, 2012). Comme le fait remarquer Bourassa (2006), une personne qui souffre du TSPT voit tout son univers devenir une source de stress et met son système en état d'alerte. Elle note que lorsqu'un individu est confronté à une émotion très intense, par exemple, la peur éprouvée au moment où la vie est menacée, cela fait en sorte que le cerveau, dont l'amygdale, perçoit le rappel de ces informations comme étant associées à l'événement et aux symptômes de peur liés à l'événement à titre prémonitoire (Bourassa, 2006). Ehlers et Clark (1999) ajoutent que la peur influence l'habileté de traiter la situation d'une manière organisée et conceptualisée.

À ce propos, les auteurs Tapia et ses collaborateurs (2007) ont réalisé une recherche auprès des victimes de l'Holocauste et leur ont demandé de mémoriser une liste de mots. Leur étude a démontré que l'émotion et la mémorisation sont étroitement liées.

Les résultats ont montré que les participants du groupe TSPT rappelaient moins de mots associés que les participants des deux autres groupes. Cependant, ils rappelaient significativement plus de mots associés provenant des paires liées à l'Holocauste que des paires neutres. Au contraire, il n'est pas apparu de différence dans le rappel des paires neutres ou liées à l'Holocauste dans les deux autres groupes. Ce résultat révèle l'existence d'un biais de mémoire en faveur des informations à connotation traumatique qui semble propre au TSPT puisque le fait d'avoir vécu le même traumatisme sans développer un TSPT ne suffit pas à provoquer un rappel sélectif pour les informations traumatiques (p.1).

D'autres auteurs (Buchanan et coll., 2005; Kesinger et Corkin, 2003) se sont penchés sur le phénomène concernant la mémorisation, l'émotion et le TSPT. Pour Buchanan et ses collaborateurs (2005), les stimuli à connotation émotive sont mieux mémorisés que les stimuli neutres. Leur étude démontre que la cohésion sémantique entre les mots et la réaction physique (« *emotional arousal* ») confère un avantage au matériel verbal comme les mots tabous. Ces derniers sembleraient mieux mémorisés selon ces auteurs.

Kesinger et Corkin (2003) abondent également dans ce sens. Ils soutiennent que les résultats de six expériences de mémorisation, auprès de candidats affectés par le TSPT et un autre groupe non affectés, ont montré que la récupération des mots mémorisés s'avère plus rapide et plus élevée pour les mots qui créent une excitation physique (« *arousal* ») que les mots neutres non associés. Les stimuli rattachés à l'événement traumatique peuvent déclencher des émotions. Les mots, les images, les bruits et les sons rattachés à ces émotions, et ces stimuli sont mémorisés et récupérés plus rapidement dans certains contextes. Ils ne seraient pas encodés de la même manière (Bourassa, 2006). En outre, si le contexte et les indices présents au moment de l'apprentissage de certains de ces mots sont identiques au contexte et aux indices présents lors de la tentative de récupération, la récupération est mieux réussie (Squire et Kandel, 2002).

Alors, le fait d'avoir vécu un événement potentiellement traumatogène au cours de la carrière militaire peut influencer le processus de mémorisation des apprenants. Plus particulièrement, pour Kataoka et ses collaborateurs (2012), certains symptômes du TSPT affectent négativement les stratégies d'apprentissage mises en œuvre pour surmonter certaines difficultés. Pour MacLennan et MacLennan (2008), les symptômes du TSPT affectent les habiletés de lecture, la simultanéité d'écouter une présentation et de prendre des notes ainsi que la difficulté à se concentrer durant les études. Ces auteurs ajoutent que les habiletés de planifier, d'organiser, de prioriser les buts et les objectifs, de gérer son temps et ce qui interfère avec l'apprentissage peuvent aussi être diminuées. Or, comme le précise Smith (2002), celui qui ne possède pas les qualités d'autogestion de l'apprentissage manifeste de l'anxiété, de la frustration et un sentiment d'échec. Ceci a un impact important sur la perception du sentiment d'efficacité à apprendre, sur la capacité à résoudre des problèmes et

sur celle à surmonter les difficultés (Kataoka et coll., 2012). En fait, selon Bandura (2007), en face d'une tâche représentant un défi à relever, comme la gestion de symptômes reliés au TSPT, l'apprenant peut s'en servir comme motivateur pour vouloir se surpasser et pour réussir avec fierté; ou au contraire, il peut percevoir cela comme une menace à éviter jusqu'à un défi difficilement surmontable. L'environnement influence la personne et est susceptible d'affecter ses perceptions et croyances, et ce, réciproquement (Bandura, 2007).

1.3 Sentiment d'efficacité personnelle et motivation

L'analyse des recherches antérieures sur les croyances du sentiment d'efficacité personnelle et la motivation aident à comprendre que ces deux facteurs sont intimement liés et qu'ils ont un impact sur l'apprentissage d'une L2 (Bandura, 1988, 1997, 2007). La prochaine section précise le modèle sociocognitif de Bandura (1988, 1997, 2007) qui favorise le développement des compétences et la régulation des actions.

1.3.1 Sentiment d'efficacité personnelle

Les compétences humaines se développent et s'expriment sous des formes variées, requérant différentes connaissances et aptitudes (Bandura, 2007). Ce développement s'effectue sous l'influence de plusieurs facteurs, selon cet auteur, dont les croyances d'efficacité qui représentent un des facteurs les plus essentiels dans un système productif de développement de compétences. Elles contribuent grandement aux réussites humaines selon Bandura (2007). Comme le souligne Carré (2003) : « Les perceptions d'auto-efficacité vont intervenir dans de multiples occasions de la vie quotidienne » (p. 79).

En contexte d'apprentissage du FL2, la perception du sentiment d'efficacité personnelle peut contribuer grandement à l'atteinte des objectifs (Horwitz, 1999; Magogwe et Oliver, 2007; Mizumoto, 2013; Noels, Pelletier et Vallerand, 2000; Yilmaz, 2010; Zare-ee, 2010). D'ailleurs, les résultats de l'étude de Mizumoto (2013) montrent que les actions entreprises par les apprenants de L2 peuvent augmenter la perception du sentiment d'efficacité personnelle et, par le fait même, augmenter les connaissances au niveau du vocabulaire en L2. Cet auteur

précise que les actions et les processus efficaces, voire les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants, ont un impact positif sur leurs performances en L2.

De surcroît, comme le souligne Bandura (2007), l'esprit humain n'est pas seulement réactif, mais qu'il est également producteur, créateur et proactif. « La croyance des individus en leur efficacité a plusieurs conséquences » (Bandura, 2007, p. 12). Les croyances des apprenants quant à l'efficacité des stratégies d'apprentissage du FL2 utilisées et leurs perceptions de leur sentiment d'efficacité personnelle constituent l'ancrage sur lequel repose l'autodirection des apprentissages tout au long de la formation. C'est par l'usage proactif de croyances d'efficacité dans le développement personnel que la capacité se convertit en faculté selon Bandura (1988, 1997, 2007). Selon lui, les apprenants s'autodirigent pour s'adapter en tenant compte de facteurs personnels internes et externes, entre autres, par l'évitement ou en modifiant leur environnement ou en ajustant leurs comportements. Ainsi, la perception du sentiment d'efficacité personnelle renvoie aux croyances d'efficacité, soit en la capacité à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent les apprentissages (Bandura, 1988, 1997, 2007).

Par ailleurs, la plupart des activités scolaires présentent des défis toujours croissants (Bandura, 2007). Or, selon Bandura (2007), une personne peut devenir bilingue même si au départ elle ne possède pas toutes les habiletés pour le faire si elle croit en l'efficacité des stratégies auxquelles elle a recours, si elle est motivée et prend les actions nécessaires pour atteindre ses objectifs. Selon Martin et ses collègues (2006), si une personne a une perception de sentiment d'efficacité personnelle élevée en ce qui a trait à sa capacité à régler des problèmes, elle pourra vivre moins de détresse psychologique et de symptômes du TSPT parce qu'elle se percevra comme une personne ayant plus de chance de réussir, de surmonter les défis et capable de gérer des situations stressantes. Ainsi, selon cette théorie, en contexte d'apprentissage du FL2, si un apprenant militaire ne croit pas qu'il puisse obtenir les résultats d'apprentissage souhaités par ses actions, il aura peu de raison de croire en sa réussite et de persévérer. À l'inverse, si cet apprenant militaire visualise les actions à faire pour réussir, s'il perçoit qu'il peut maîtriser les événements qui affectent son apprentissage, alors il aura plus de chances de réussir et de devenir bilingue.

En revanche, si un apprenant militaire manifeste des symptômes du TSPT pendant sa formation linguistique, il pourrait se voir freiner dans son apprentissage et avoir une perception d'un sentiment d'efficacité affaibli par certains symptômes du TSPT. Il pourrait se sentir frustré, anxieux et visualiser un sentiment d'échec. Les symptômes pourraient l'empêcher de bien progresser et d'atteindre les objectifs fixés, puisque le TSPT est un trouble anxieux qui peut s'installer après avoir vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes, par exemple un incident violent ou une catastrophe.

Alors, par ses expériences, chaque individu dirige et façonne son propre destin (Bandura, 1988, 1997, 2007). Les apprenants militaires sont « agents » et contrôlent leur apprentissage : ils doivent user de stratégies pour apprendre (Bandura, 2007). Ils ont un rôle à jouer pour gérer les informations qu'ils doivent mémoriser et pour surmonter leurs difficultés (Ellis, 2008). Ce sont les actions, les processus mis en place et les stratégies choisies pour apprendre qui influencent directement l'atteinte de leurs objectifs et la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007). Ce sont des comportements d'efficacité, de persistance et de résilience manifestés face aux difficultés à apprendre (Carré, 2003) qui favorisent la réussite :

Les individus doivent développer des compétences pour réguler les facteurs motivationnels, émotionnels et sociaux de leur fonctionnement intellectuel aussi bien que des aspects cognitifs (Bandura, 2007, p. 346).

En somme, selon le modèle sociocognitif de Bandura (1988, 1997, 2007), pour réussir, il faut fortement croire en ses possibilités. Il faut croire en l'efficacité des stratégies d'apprentissage employées : nul ne peut devenir bilingue sans y croire. Cela implique différentes capacités telles que la gestion de la pensée, des émotions, de l'action et de la motivation. À cet égard, les croyances en l'efficacité et la motivation sont intimement liées (Bandura, 1988, 1997, 2007). Les croyances en l'efficacité peuvent élever et maintenir la motivation; malgré l'absence de certaines sous-aptitudes. Comme l'indique Krashen (1981) concernant le processus d'acquisition d'une L2, il n'y a pas d'apprentissage sans motivation.

Les différents types de motivation apparaissent à la prochaine section.

1.3.2 Motivation et types de motivation

La motivation, terme imbriqué à l'autodétermination, renvoie, entre autres, aux systèmes complexes de croyances qui orientent les choix d'actions que la personne adopte pour atteindre un objectif ou un but d'apprentissage. En contexte d'apprentissage, Deci et Ryan (1985, 1995) décrivent trois différents types de motivations autodéterminées qui ont des répercussions importantes sur le développement de la personne, sur ses apprentissages et sur la perception de son sentiment d'efficacité personnelle : l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.

Pour Deci et Ryan (1985) et Vallerand et Blais, Brière et Pelletier (1989), à une extrémité d'un continuum de motivation, il y a l'amotivation qui désigne l'absence de motivation quand il y a perception de ne pas avoir de relation entre les actions et les résultats obtenus. Puis, vient la motivation extrinsèque. Elle désigne des actions qui visent à en retirer quelque chose; elle inclut trois types de régulations : 1) externe, lorsque les avantages reliés aux actions concernent des avantages sociaux ou une augmentation de salaire, par exemple; 2) introjectée, lorsque les actions sont reliées aux raisons pour lesquelles on fait une tâche : c'est le début de « l'intériorisation des sources de contrôle de ses actions ou comportements » (Vallerand et coll., 1989, p. 327); ou 3) intégrée et identifiée, lorsque l'individu se sent autodéterminé dans la régulation du comportement de sa personne et qu'il fait des choix et agit en étant guidé par des raisons personnelles (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et coll., 1989). À l'autre bout du continuum de motivation, après l'amotivation et la motivation extrinsèque apparaît, selon Vallerand et ses collaborateurs (1989), la motivation intrinsèque. Cette dernière est perçue plutôt comme une motivation volontaire, où l'individu effectue des activités par intérêt. Cette motivation est reliée, premièrement, à la connaissance intellectuelle, au désir d'apprendre; et, deuxièmement, à l'accomplissement, à la recherche de défi à relever et aux sensations, pour le plaisir et la satisfaction de le faire. Elle se veut intrinsèque, car elle concerne la satisfaction personnelle, l'estime de soi, la possibilité d'avoir une meilleure qualité de vie de l'apprenant.

En contexte d'apprentissage, les adultes sont, en général, motivés à suivre une formation dans le but de répondre à un besoin au travail ou de correspondre à un centre d'intérêt (Knowles,

1990). Cette motivation est extrinsèque, si elle mène à un meilleur emploi ou à l'obtention d'un poste, à un meilleur salaire et même à une promotion. C'est ce qui semble être le cas pour les militaires des FAC qui suivent une formation en L2. Leur motivation apparaît plutôt comme extrinsèque, car ils ont, pour la plupart, l'obligation de suivre une formation linguistique et d'atteindre le profil de bilinguisme requis pour l'avancement dans leur carrière. Ils semblent certes motivés à suivre une formation linguistique si cela leur permet d'avoir de meilleures conditions de vie ou de travail. Or, cela n'exclut pas que certains de ceux-ci puissent avoir une motivation plutôt intrinsèque à apprendre selon leur bagage expérimentiel et leurs intérêts.

Enfin, pour maintenir ou augmenter la motivation des apprenants, des chercheurs, comme Armstrong (2002), Perrenoud (2002, 2008), Prud'homme (2007) et Przesmycki (2004), proposent de structurer l'environnement d'apprentissage selon les caractéristiques spécifiques des apprenants. Pour ce contexte de recherche, celles-ci incluent leurs expériences comme apprenants et comme militaires, les facteurs et les stimuli qui pourraient interférer avec leur apprentissage du FL2, et la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle.

1.4 Pertinence scientifique et sociale

La présente section soulève la pertinence scientifique et sociale de cette recherche, puisque dans la recension des écrits, il est difficile de trouver des recherches en sciences de l'éducation qui tiennent compte spécifiquement des caractéristiques des apprenants ayant vécu une ou plusieurs situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire et des stratégies d'apprentissage en L2 qu'ils croient utiliser le plus souvent et qui seraient les plus susceptibles d'être efficaces selon eux. Cette recherche semble donc pertinente à l'avancement de la recherche en éducation pour ce type d'apprenants.

De plus, il existe bel et bien certaines recherches qui s'attardent plus particulièrement aux incidents traumatogènes survenus dans les écoles (Arvidson, 2011; Fitzgerald et Cohen, 2012; Jaycox et coll., 2012; Kataoka et coll., 2012; Schultz et coll., 2012; Stein, 2003). Il y a aussi des recherches qui sont axées sur les vétérans qui retournent aux études à la fin de leur contrat

militaire pour tenter de réintégrer le marché du travail après avoir servi plusieurs années pour les forces armées ou avoir participé à des missions, comme en Iraq ou en Afghanistan (DiRamio, Ackerman et Mitchell. 2008; O'Herrin, 2011; Rodriguez Martin, 2009). Toutefois, ces recherches ne sont pas axées sur la compréhension ou la description des stratégies d'apprentissage en FL2 que ces apprenants mobilisent pour réussir leur formation.

En outre, Kataoka et ses collaborateurs (2012) ont réalisé une étude auprès des jeunes ayant été exposés à la violence au sein de la communauté. Ils ont examiné les résultats académiques d'une intervention en santé mentale en partenariat avec la communauté et deux écoles situées à Los Angeles, en Californie. Les étudiants choisis avaient été exposés à de la violence et à des événements traumatogènes et manifestaient des symptômes du TSPT. Ils ont été soumis à dix séances d'intervention selon un modèle développé par ces auteurs *Cognitive Behavioral Intervention for Trauma in Schools* (Kataoka et coll., 2012). Les résultats de cette étude montrent que les étudiants exposés à de la violence perçoivent leurs compétences sociales comme ayant diminué, le rejet des pairs comme ayant augmenté et leur performance scolaire comme ayant diminué. De plus, ils avaient une moyenne générale de résultats scolaires plus basse et plus de jours d'absences. Néanmoins, ceux qui ont subi une intervention en santé mentale, selon le modèle de cette étude, ont démontré moins de symptômes du TSPT et ont obtenu de meilleurs résultats scolaires. L'intervention a eu un impact positif sur les notes et l'atteinte des objectifs. Or, bien que cette étude montre que le recours à des stratégies d'intervention efficaces affecte directement la performance des apprenants, il n'en demeure pas moins que le modèle d'intervention proposé s'applique aux gens formés pour ce genre de situations, soit à des psychologues, à des intervenants ou, encore, à des travailleurs sociaux spécialisés, et non seulement à des enseignants de L2.

Par ailleurs, en ce qui concerne plus particulièrement les militaires, DiRamio et ses collaborateurs (2008) se sont penchés sur le retour de certains vétérans à l'université après leur carrière militaire. Il ressort de leur recherche que les vétérans ont besoin d'une transition pour s'adapter au nouvel environnement d'apprentissage. Ces auteurs ont noté que pour certains apprenants, le contexte d'apprentissage avait un impact sur la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle et sur les performances, quant à leur chance de compléter leur

diplôme. Leurs notes variaient pour plusieurs d'un semestre à l'autre : certains disaient avoir de la difficulté à rester orientés vers la tâche, « *difficulty to stay in the game* ». D'autres apprenants vétérans ont souligné l'importance d'avoir un sentiment d'appartenance envers une communauté : le fait qu'ils s'avéraient plus âgés que certains étudiants de l'université, par exemple, faisait en sorte qu'ils se montraient moins patients et plus irritables face à l'immaturité de certains de leurs pairs. Enfin, selon ces auteurs, il y avait une mauvaise compréhension des besoins des vétérans et cela affectait négativement leur intégration sur le campus scolaire. Une stratégie efficace serait, selon eux, d'identifier les vétérans dès leur arrivée et de faire un suivi étroit auprès de chacun de ceux-ci afin de leur fournir les services adéquats.

En somme, bien qu'il existe un certain nombre de recherches en FL2, sur le TSPT et sur les militaires, il est difficile de trouver des recherches en éducation qui s'intéressent au croisement de ces thèmes. Alors, pour cette recherche-ci, il importe d'approfondir la compréhension de la problématique qui entoure les militaires, leurs caractéristiques spécifiques, leurs stratégies d'apprentissage du FL2 et la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle dans la visée de mieux planifier et de mettre en place un contexte d'apprentissage qui réponde potentiellement à leurs besoins comme apprenants.

1.5 Synthèse de la problématique et questions de recherche

En guise de synthèse, le contexte de cette recherche s'inscrit dans une perspective sociopédago-constructiviste similaire à celle proposée par Armstrong (2002), où l'enseignant contribue à favoriser l'apprentissage du FL2 en tenant compte des caractéristiques spécifiques des apprenants, dans ce cas-ci, de ceux ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire.

La problématique découle de la *Loi des langues officielles* du Canada (1969) et des exigences du mandat des FAC. Elle émerge de l'éducation et de la formation en seconde langue officielle pour les membres des FAC, ceux-ci bénéficiant d'un temps limité pour développer leurs connaissances linguistiques. Le délai alloué pour détenir un certain niveau de compétences en

seconde langue officielle varie en fonction des exigences fixées selon les métiers et selon les besoins opérationnels des FAC.

Dans ce contexte de recherche, plusieurs facteurs favorisent ou freinent l'apprentissage du FL2, comme des facteurs cognitifs, comportementaux et psychologiques. Il y a également le type de motivation, la quantité de nouvelles informations à mémoriser, l'âge des apprenants, le moment où se déroule la formation dans la carrière de l'individu, mais aussi l'environnement, le bagage expérientiel et la perception du sentiment d'efficacité personnelle envers les stratégies utilisées. De plus, la pression relative à l'apprentissage d'une L2 dans un délai précis augmente considérablement le niveau de stress pendant l'apprentissage et s'ajoute aux autres stress déjà accumulés au cours de la carrière militaire, en plus des difficultés d'apprentissage que certains apprenants militaires peuvent éprouver. En outre, parmi les militaires qui suivent une formation linguistique, certains ont participé directement ou indirectement aux opérations des FAC et ont pu avoir été exposés à un moment ou à un autre dans leur carrière à une ou à plusieurs situations potentiellement traumatogènes.

La participation à une ou des situations potentiellement traumatogènes peut causer des blessures de stress opérationnel et mener au développement du TSPT (APA, 2016). Une personne qui souffre de symptômes du TSPT peut ruminer des pensées et avoir des souvenirs persistants qui peuvent lui causer des troubles du sommeil, de détachement ou la placer dans un état de *qui-vive*. Cela peut la rendre plus émotive ou lui faire revivre des émotions vécues pendant l'événement traumatogène. Or, les émotions et le stress ont un impact significatif sur la mémoire et l'apprentissage (Bourassa, 2006; Maheu et Lupien, 2003).

Étant donné que les apprenants doivent prendre en main leur apprentissage et choisir les actions qui contribuent à favoriser leurs progrès (Bandura, 1997, 2007; Carré, 2003; Germain, 1993; Knowles, 1990), le problème de recherche renvoie aux stratégies d'apprentissage du FL2 qu'ils considèrent utiliser le plus et qui sont les plus susceptibles d'être efficaces, selon eux, au regard de leurs caractéristiques spécifiques et de ce qui interfère, selon eux, avec leurs apprentissages. Les questions de recherche sont les suivantes (annexe 5) :

1. Quelles sont les stratégies d'apprentissage du FL2 que les apprenants ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire considèrent comme étant celles qu'ils utilisent le plus et qui sont les plus susceptibles d'être efficaces pour eux?

2. Quelles sont les caractéristiques spécifiques exprimées par ces apprenants en situation d'apprentissage du FL2 au regard de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage et de la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle?

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

La problématique de cette thèse concerne les apprenants militaires qui sont appelés à suivre une formation linguistique pendant leur carrière et qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes. Il est possible que ces militaires étant obligés d'apprendre le français langue seconde (FL2) rencontrent des défis causés par des blessures de stress opérationnel et des symptômes du trouble de stress post-traumatique (TSPT), tel que décrit dans le chapitre précédent. Les deux questions de recherche soulevées dans ce dernier chapitre renvoient plus particulièrement au besoin de mieux comprendre et d'identifier des stratégies d'apprentissage du FL2 que des apprenants ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire considèrent utiliser le plus et qui sont les plus susceptibles d'être efficaces au regard de leurs caractéristiques spécifiques, de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage et de la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle, ce qui inclut la motivation.

Le présent chapitre définit les concepts centraux de la problématique dans un cadre théorique qui s'appuie sur la recension des écrits scientifiques. Dans la première partie de ce chapitre, la perspective sociopédago-constructiviste de cette recherche est présentée en lien avec la psychologie cognitive et certains principes de la différenciation pédagogique. Puis, dans la deuxième et troisième partie, il est question plus précisément du processus de mémorisation et des stratégies d'apprentissage en FL2. La quatrième partie réfère à certaines caractéristiques spécifiques des apprenants ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire et qui manifestent des symptômes du TSPT. Ensuite, la cinquième partie approfondit le concept du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants

et de l'autodirection. Finalement, la sixième et dernière partie de ce chapitre offre la synthèse du cadre théorique menant aux objectifs de recherche.

2.1 Apprendre une langue seconde

Pour le présent contexte de recherche, la mention langue seconde (L2) réfère aux deux langues officielles reconnues par le Gouvernement du Canada (1969) ainsi que par les Forces armées canadiennes (FAC) (FAC, 2015a) : l'anglais et le français. De plus, la définition de L2 choisie réfère à celle adoptée par Ellis (2008), soit un terme signifiant une autre langue que la première (L1); c'est-à-dire une deuxième, une troisième, une quatrième langue ou plus : « *The term second is generally used to refer to any language other than the first language* » (Ellis, 2008, p. 5).

En deuxième lieu, en ce qui concerne les termes « acquisition » et « apprentissage », ils sont considérés dans cette recherche comme inclus l'un dans l'autre (Ellis, 2008). Ce choix s'explique puisque l'apprentissage inclut tous les processus qui régissent l'acquisition d'une L2; « tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire » (Bégin, 2008, p. 48); c'est-à-dire le regard de l'apprenant sur son propre fonctionnement cognitif afin de l'ajuster selon les situations (Bégin, 2008). Pour Ellis (2008), l'apprentissage inclut aussi le processus d'étudier consciemment la L2, comme la grammaire, et relève à la fois d'une intention pédagogique et didactique et d'une réalisation provoquée par un contexte d'enseignement qui le favorise. Puis, l'acquisition comprend le développement des habiletés langagières à la suite d'une exposition. Elle est généralement considérée comme un processus naturel sans lien à un contexte d'enseignement, personnel ou spontané. Elle implique des processus mentaux qui mènent à mémoriser de nouvelles informations alors que l'apprentissage représente un changement ou une transformation du contenu ou de la structure interne de la mémoire à partir du traitement de l'information ou du travail sur les connaissances elles-mêmes (Bégin, 2008).

En outre, apprendre une L2 est différent d'autres apprentissages (Costa et Santesteban, 2004), parce qu'une langue demeure vivante et que ceux qui la parlent s'adaptent entre autres aux

situations, aux circonstances, aux interactions, aux intentions, aux émotions, à la forme et au contenu du message (L'Abbé, 2006). Apprendre une L2 demande un effort cognitif pour traiter la nouvelle information. Cela renvoie à un processus complexe qui sollicite plusieurs régions du cerveau, puisque pour apprendre, il faut développer des habiletés et augmenter le savoir, tout en impliquant des émotions, des intentions et des besoins communicatifs (Ellis, 2008). Pour mémoriser, il faut que les individus utilisent différentes stratégies d'apprentissage et qu'ils fassent des liens avec toutes les connaissances qu'ils ont, avec toutes les informations présentes dans les deux hémisphères du cerveau. Ils doivent gérer les nouvelles informations à apprendre (Ellis, 2008) et vérifier si elles sont compatibles avec celles déjà présentes (Squire et Kandel, 2002). Notamment, pour certains auteurs (Bourassa, 2006; Dworzak, 2004; Squire et Kandel, 2002), l'apprentissage d'une L2 s'avère possible grâce à la concertation des deux hémisphères, gauche et droit. Costa et Santesteban (2004) parlent aussi d'informations distribuées à travers le cerveau. Selon Ellis (2008), les données disponibles jusqu'à maintenant n'appuient pas l'évidence d'une aire du cerveau réservée au langage. Il y a une panoplie d'aires cérébrales impliquées dans l'apprentissage d'une langue et cela diffère pour chacun des individus, selon lui. Bourassa (2006) explique que l'hémisphère gauche régit plutôt les détails et distingue les différences selon l'ordre séquentiel. Il décode les mots nouveaux et porte une attention particulière à la logique grammaticale; tandis que l'hémisphère droit reconnaît les mots à première vue, il gère les répétitions et permet de faire une lecture rapide d'un texte. Il établit des liens entre les idées et reconstruit des liens avec d'autres souvenirs, d'autres apprentissages semblables (Bourassa, 2006).

À cet égard, il existe plusieurs approches et plusieurs typologies en éducation pour mieux comprendre les processus qui régissent l'apprentissage d'une L2. L'approche retenue pour cette recherche s'appuie principalement sur les écrits théoriques et scientifiques en psychologie cognitive, décrite dans la prochaine section, et se centre plus particulièrement sur les structures et les processus mentaux impliqués dans l'apprentissage (Bégin, 2008).

2.1.1 Psychologie cognitive

La psychologie cognitive permet d'étudier différentes activités mentales liées au traitement de l'information et aide à mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire et les mécanismes d'apprentissage en L2. Selon celle-ci, l'apprenant a recours à différents processus mentaux, soit à des actions mentales, pour traiter l'information (Bégin, 2008). Cet auteur explique que les processus mentaux sont activés et organisés par des stratégies d'apprentissage de manière automatique et inconsciente. Ils sont responsables de traiter et de modifier les informations afin de les transformer en connaissances dans la mémoire, en passant par la résolution de problème, la compréhension et la production du langage. Il précise que « les modèles cognitifs réfèrent à des systèmes qui intègrent différentes étapes pour le traitement de l'information et pour l'utilisation et la production des connaissances en mémoire » (Bégin, 2008, p. 51), tandis qu'il décrit les stratégies comme suit :

Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis (Bégin, 2008, p. 53).

Ainsi, dans le processus d'apprentissage d'une L2, il existe une multitude de stratégies d'apprentissage. Pour Bégin (2008), elles représentent les moyens utilisés pour faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances ou l'utilisation de connaissances déjà acquises. Elles se définissent comme les moyens, les actions utilisées pour atteindre un but d'apprentissage (Bandura, 1988, 1997, 2007). Selon Cohen (1996), le terme stratégie désigne les processus, les stratégies générales, les actions spécifiques, les techniques ou les moyens utilisés et organisés pour apprendre une L2. Ceci requiert l'opérationnalisation de plusieurs actions amenant des changements ou des modifications de l'information. Bégin (2008) précise que les stratégies sont toujours orientées vers un but et Cohen (1996) indique qu'elles servent à atteindre une finalité. Plus particulièrement, pour cette recherche, la définition retenue inclut l'ensemble des méthodes, moyens ou dispositifs pris en compte, organisés et mis en place pour favoriser ou pour atteindre l'objectif d'apprentissage (Cohen, 1996). Selon cette définition, l'apprenant

peut orchestrer et opérationnaliser des actions en mobilisant différentes stratégies d'apprentissage pour réaliser ses objectifs d'apprentissage en FL2.

Le choix de la stratégie à adopter devrait se faire selon certains critères (Puren, 2001). Les critères qui orientent le choix des stratégies d'apprentissage à utiliser, selon cet auteur, se déclinent comme suit : 1) la pertinence, à savoir l'adéquation entre la situation actuelle, la situation désirée et le dispositif d'apprentissage mis en place ; 2) la cohérence, c'est-à-dire l'adéquation entre la stratégie d'apprentissage utilisée et celles d'enseignement auxquelles elle est combinée ; 3) la variation, qui renvoie à la variété des méthodes d'adaptation et des stratégies d'apprentissages utilisées ; et 4) l'efficacité, évaluée selon les objectifs fixés et les résultats obtenus. En outre, les croyances d'efficacité de l'apprenant envers le choix des stratégies d'apprentissage qu'il utilise influencent son rendement dans la L2 (Zare-ee, 2010).

La prochaine section aborde plus particulièrement la perspective sociopédago-constructiviste de cette recherche qui rappelle l'importance des processus interactifs en apprentissage, dont les dimensions cognitives, affectives et sociales (Bruner, 1996; Vigostsky, 1985); et fait en sorte qu'il importe de soutenir l'apprenant pour le guider à choisir les stratégies les plus efficaces pour lui.

2.1.2 Perspective sociopédago-constructiviste

Pour favoriser l'efficacité des stratégies d'apprentissage utilisées, plusieurs auteurs, dont Armstrong (2002), Perrenoud (2002, 2008), Prud'homme (2007) et Przesmycki (2004), proposent aux enseignants d'individualiser les parcours de chacun des apprenants pendant la formation en leur offrant la possibilité d'avoir recours à une variété d'outils d'apprentissage. Ces auteurs croient que, dans l'apprentissage, l'expérience de l'apprenant et son histoire d'apprentissage sont déterminantes : ce sont les adultes eux-mêmes qui constituent la plus riche ressource (Armstrong, 2002; Ellis, 2008; Gardner, 1983, 2008; Knowles, 1980, 1984, 1990; Krashen, 1981; Oxford, 1990; Perrenoud, 2002, 2008; Paradis, 2004; Vandergrift, 1998). Alors, il faut connaître un maximum d'information sur les apprenants (Meirieu, 1995) pour pouvoir favoriser leur apprentissage en FL2. Tel que l'explique Guay et collaborateurs

(2006), différencier, c'est analyser et ajuster sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage en tenant compte des besoins actuels et futurs des apprenants en lien avec leurs caractéristiques spécifiques. Le contexte pédago-socioconstructiviste de cette recherche place l'apprenant au cœur de l'apprentissage de sorte qu'il devienne maître de ses actions pour mémoriser les nouvelles informations (Guay, Legault et Germain, 2006) et arriver à produire un message.

La perspective sociopédago-constructiviste aide à mieux comprendre, entre autres, que l'apprenant peut réussir à atteindre ses objectifs en FL2 s'il est sollicité à communiquer et à comprendre un message, s'il peut lire et écrire, écouter et s'exprimer à l'oral dans sa L2 à différents niveaux (Germain et Netten, 2005, 2006a et b; Paradis, 2004). En outre, elle confère à l'enseignant un rôle d'accompagnateur pour aider les apprenants à améliorer leurs compétences en L2. Les apprenants sont, dans ce cas-ci, des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire. Ceux-ci partagent des caractéristiques spécifiques et peuvent voir leur apprentissage du FL2 affecté par plusieurs facteurs, comme des facteurs cognitifs, psychologiques, sociaux et environnementaux, dont il faut tenir compte au cours de l'apprentissage, selon Armstrong (2002).

À cet égard, selon Armstrong (2002), il vaudrait mieux favoriser les stratégies d'apprentissage des apprenants en faisant des choix qui leur permettent de structurer l'environnement et ainsi d'adapter leurs stratégies d'apprentissage en fonction de leurs besoins spécifiques. Il propose d'établir les éléments centraux qui caractérisent les apprenants pour faire en sorte de leur offrir un milieu d'apprentissage optimal. D'après Perrenoud (2008), il faut faire de la différenciation pédagogique pour considérer les caractéristiques spécifiques des apprenants. Il faut créer un environnement d'apprentissage en adoptant et en induisant chez les apprenants un rapport constructiviste aux savoirs. Il indique qu'il faut inviter les apprenants à réfléchir dans l'action, en effectuant une mise en relation avec leur environnement et le réinvestissement de l'apprentissage dans le contexte du travail. À ce propos, Knowles (1990) explique que la méthode de base de la formation aux adultes est de se centrer sur l'apprenant, sur l'analyse de son expérience et sur sa réalité, autour de situations réelles. Dans cette optique, l'expérience

de l'apprenant s'avère déterminante pour mieux comprendre ses besoins d'apprentissage selon l'approche communicative (Ellis, 2008; Germain, 1993; Germain et Netten, 2005, 2006a et b; Germain et Séguin, 1995; Krashen, 1981; Oxford, 1990; Paradis, 2004; Vandergrift, 1998).

Alors, pour plusieurs chercheurs, dont Ellis (2008), Germain et Netten (2005, 2006a et b) et Paradis (2004), la manière la plus susceptible d'être efficace afin de favoriser l'apprentissage d'une L2 repose sur la différenciation pédagogique, mais plus spécifiquement en lien avec la théorie du bilinguisme (Paradis, 2004) et de l'acquisition d'une L2 (Ellis, 2008). À cet égard, les stratégies que ces auteurs suggèrent mènent à mieux comprendre comment favoriser l'apprentissage du FL2 en développant d'abord une habileté langagière de manière réflexive (mémoire procédurale), puis des savoirs grammaticaux de manière réflexive (mémoire déclarative) (Germain et Netten, 2005, 2006a et b). La perspective sociopédo-constructiviste de l'approche qu'ils proposent permet, entre autres, à l'apprenant de réussir à comprendre ce qu'il lit ou écoute et à s'exprimer, que ce soit à l'écrit ou à l'oral dans sa L2, en s'adaptant à différents contextes de communication (Germain et Netten, 2006a et b; Paradis, 2004). Cette approche, axée sur la communication, favorise l'apprentissage d'une L2 par la modélisation de phrases adaptées à différents contextes authentiques pour l'apprenant. Elle contribue à la mémorisation de nouvelles informations selon les processus mentaux décrits dans la prochaine section.

2.2 Processus d'apprentissage du FL2

En ce qui concerne le développement des habiletés langagières, le langage s'apprend d'abord par l'exposition : c'est-à-dire qu'un individu apprend à écouter, en premier lieu. Ensuite il apprend à parler avant de savoir lire et écrire. Comme l'expliquent Squire et Kandel (2002), au départ, le développement cognitif de la langue se passe avant tout dans la mémoire procédurale, de manière réflexive (Ellis, 2008 ; Squire et Kandel, 2002); par la suite, les individus acquièrent et mémorisent de nouvelles informations dans la mémoire déclarative, de manière réflexive, comme des règles de grammaire et d'autres informations (Ellis, 2008 ; Germain et Netten, 2005, 2006a et b ; Paradis, 2004 ; Squire et Kandel, 2002). Selon Petitto et

Dunbar (2004), après avoir appris à parler, l'individu apprend consciemment à lire, à prononcer la suite des lettres comme des phonèmes, à faire des liaisons et des enchainements. Il apprend aussi à écrire, à former des lettres, à mémoriser des règles d'accord selon le masculin ou le féminin, des conjugaisons de verbes et des milliers d'exceptions (Krashen, 1981). En même temps, il développe des habiletés langagières et devient capable de lire, par exemple, sans penser à toutes les règles qu'il a mémorisées, de manière consciente et inconsciente (Dworczak, 2004 ; Squire et Kandel, 2002). À cet égard, Paradis (2004) souligne qu'il est devenu impossible de dissocier l'implication de la mémoire procédurale et de la mémoire déclarative dans le processus d'acquisition d'une langue. Peu importe les stratégies auxquelles l'apprenant a recours pendant son apprentissage d'une L2 pour mémoriser de nouvelles informations dans la mémoire déclarative, il ne cesse de stocker des informations dans la mémoire procédurale, car il continue de développer les quatre habiletés langagières que sont la compréhension orale et de l'écrit ainsi que l'expression orale et écrite dans sa L1 tout comme dans sa L2 (Ellis, 2008).

Plus particulièrement, lorsqu'un apprenant s'applique, consciemment ou inconsciemment, à mémoriser pour apprendre une L2, il tente de saisir de nouvelles informations en vue de les transformer en représentations mentales, puis de les lier entre elles sous forme de réseaux linguistiques appelés *interlangue* (Ellis, 1985, 2008). L'*interlangue* représente un système linguistique créé par l'apprenant qui inclut ses apprentissages dans la L2 et qui fournit des phrases authentiques servant de modèles à imiter (Ellis, 1985, 2008; Germain et Netten, 2005, 2006a et b). Ce système construit par l'apprenant lui demande de changer l'organisation des configurations initiales, voire des connexions entre les synapses et les neurones de son cerveau de sa L1 et de sa L2 (Paradis, 2004).

Ainsi, les processus mentaux menant à l'apprentissage d'une L2 sont interconnectés aux structures cognitives de la L1. Ils se développent premièrement lorsque les apprenants transfèrent massivement des mots, des syllabes et des sons de la L1 à la L2 (Abutalebi, 2008; MacWhinney, 1987). Puis, comme l'indiquent Germain et Netten (2005, 2006a et b), il ne s'agit pas que de transférer des informations de la L1 à la L2, mais aussi de mémoriser des phrases modèles et de s'adapter aux différents contextes de communication.

De ce fait, pour qu'il y ait apprentissage à l'âge adulte, il faut qu'il y ait mémorisation d'information : la saisie et le traitement de nouvelles informations menant à la récupération de celles-ci ou des représentations mentales y étant associées (Dworczak, 2004 ; Ellis, 2008; Trocmé-Fabre, 1987; Squire et Kandel, 2002). Les prochaines sections détaillent ce processus de mémorisation menant à l'apprentissage et à l'accès lexical.

2.2.1 Saisie de l'information et transformation des données : attention

La première étape du processus de mémorisation d'une langue est la saisie et la transformation des données en représentations mentales possible grâce à l'attention (Bourassa, 2006). Selon Ellis (2008), l'attention réfère à une variété de mécanismes mis en place pour mémoriser. En outre, le geste d'attention mène à la mémorisation et donc à l'apprentissage, d'après Bourassa (2006). Cela peut se faire de manière inconsciente, incidentelle, implicite ou encore de manière consciente, intentionnelle, explicite (Squire et Kandel, 2002). L'apprenant ne contrôle pas toujours son attention (Abutalebi, 2008; Christoffels, Firk and Schiller, 2007; Costa et Santesteban, 2004; Hernandez, 2009; Kroll, Bobb, Misra et Guo, 2008). L'attention dans l'apprentissage d'une L2 est déterminée par les émotions et le bagage expérientiel (Krashen, 1981). Elle permet aux apprenants de se rendre disponibles et réceptifs au message perçu dans l'autre langue. En l'occurrence, un apprenant qui est attentif sera plus disposé à apprendre qu'un apprenant qui n'est pas attentif, qui pourrait, pour sa part, éprouver des difficultés de mémorisation et, donc, d'apprentissage.

De plus, pour être en mesure de mémoriser, l'apprenant doit mobiliser des stratégies d'apprentissage menant à transformer les informations perçues en représentations mentales (Ellis, 2008). Ces dernières se regroupent en trois catégories : 1) les codes visuels; 2) les codes phonologiques; 3) les codes sémantiques. Chaque code a des sous-codes, par exemple : des couleurs, des formes, une suite de lettres et un enchaînement phonétique (Dworczak, 2004). Parmi ces codes, les codes visuels dominent, car « la vision est la principale modalité sensorielle chez l'homme » (Squire et Kandel, 2002, p. 90). Pour ces auteurs, près de la moitié du cortex est dédiée au traitement de l'information visuelle soit la couleur, la forme, le mouvement, l'orientation et la localisation spatiale d'un objet. Bourassa (2006) appuie ce

propos et précise que la vue regrouperait soixante-dix pour cent de nos récepteurs sensoriels. Ainsi, une fois les représentations mentales créées, elles sont intégrées et encodées de manière à permettre l'accès au mot ciblé et, éventuellement, sa production.

2.2.2 Intégration et encodage : restructuration

Après la saisie de la nouvelle information, la deuxième phase du processus de mémorisation d'une langue est l'intégration et l'encodage de l'information pouvant mener à la restructuration du système linguistique (Ellis, 2008). L'intégration et l'encodage de l'information forment les processus qui permettent de transformer l'information pour que son rappel ultérieur soit plus efficace (Dworczak, 2004 ; Squire et Kandel, 2002). Comme le précisent ces auteurs, le but de cette phase est d'emmagasiner des informations remarquées et traitées dans la mémoire à long terme et de construire un système interlangue efficace. Cependant, le fait d'ajouter constamment de nouvelles informations modifie automatiquement la manière dont l'information déjà présente est représentée (Ellis, 2008). Que ce processus soit conscient ou inconscient, l'ajout de nouvelles informations restructure l'interlangue et modifie son efficacité (Ellis, 2008).

D'ailleurs, selon Bourassa (2006), il est essentiel d'avoir recours à différentes stratégies d'apprentissage pour assurer le traitement efficace de l'ensemble des données à mémoriser, ce qu'on appelle l'encodage. Pour Dworczak (2004) et pour Squire et Kandel (2002), la principale stratégie dans le traitement de l'information est de donner un sens à un mot par association. Les mots permettent de percevoir les intentions des autres, de composer et d'exprimer les pensées (Dworczak, 2004). De surcroît, « il existerait une importante flexibilité au niveau des stratégies de traitement du langage » (Dworczak, 2004, p. 113). L'analogie, la comparaison entre la L1 et la L2, le ciblage de petites unités (syllabes, graphèmes), la prononciation partielle du mot cible constituent des exemples de stratégies d'apprentissage de la prononciation selon l'étude de Woore (2010).

En fait, pour Cordier et Gaonac'h (2007), pour une mémorisation efficace, il faut :

Des activités qui favorisent l'organisation du matériel mémorisé, ou de manière plus générale l'établissement de liens avec des éléments de connaissance exprimables sous une forme verbale ou sous une forme imagée (p. 64).

Pour ces auteurs, plus le nombre et la fréquence des associations des informations à mémoriser sont élevés, plus la mémoire se stabilise et devient moins sujette aux oublis. En outre, selon Dworzak (2004), pour éviter les oublis, il faut avoir recours à des activités d'apprentissage multiples, aux fonctions diverses, effectuées dans des contextes variés afin de contribuer à mobiliser plusieurs niveaux d'organisation mentale pour remodeler la structure mentale de celui qui apprend.

Malheureusement, il est possible qu'un individu ayant des symptômes du TSPT ne puisse pas parvenir à compléter le processus d'apprentissage à cette deuxième phase de mémorisation (Cuthbert, Schupp, Bradley, Birdaumer et Lang, 2000; Ehring et Ehlers, 2011; Kesinger et Corkin, 2003; Kleim et coll., 2012; Schaefer et coll., 2011; Tapia et coll., 2007; Vasterling, Brailey, Allain, Duke, Constans et Sutker, 2002; Vasterling, Constans, Bradley et Sutker, 1998; Yehuda et coll., 2004). Pour certains apprenants, comme cela peut l'être pour des apprenants militaires, l'information ne serait pas encodée dans la mémoire à long terme. C'est qu'en fait, la nouvelle information n'est pas retenue quand il y a une incohérence avec les informations à ajouter et celles déjà présentes (Ellis, 2008).

En plus, un individu qui est susceptible de développer des symptômes du TSPT pourrait être confronté à des interférents qui empêcheraient l'encodage efficace des informations si des informations y étaient déjà encodées autrement, comme lors d'un événement traumatique (Bourassa, 2006; Buchanan et coll., 2006; Cuthbert et coll., 2000; Ehring et Ehlers, 2011; Kesinger et Corkin, 2003; Kleim et coll., 2012; Schaefer et coll., 2011; Tapia et coll., 2007; Vasterling et coll., 2002; Vasterling et coll., 1998; Yehuda et coll., 2004). Alors, même s'il est impossible de savoir si les souvenirs reliés à l'événement potentiellement traumatogène sont stockés dans le système limbique, comme le précise Bourassa (2006), plus les souvenirs ont une forte charge émotionnelle, plus ceux-ci influenceront le processus d'apprentissage, car ils ressurgiront plus facilement, ce qui pourrait faciliter l'encodage de nouvelles informations ou encore, y nuire.

En somme, les efforts cognitifs déployés pour mémoriser la nouvelle information varient selon les défis rencontrés pendant l'apprentissage (Abutalebi, 2008; Christoffels et coll., 2007; Costa et Santesteban, 2004; Hernandez, 2009; Kroll, Bobb, Misra et Guo, 2008). Pour favoriser l'intégration et l'encodage des informations, l'apprenant doit choisir des stratégies qui lui conviennent mieux (Bandura, 2007; Carré, 2004). Ceci mène à la troisième phase du processus d'apprentissage en L2, la récupération des informations.

2.2.3 Gestion et récupération

Dans l'apprentissage d'une L2, la troisième phase, la phase de récupération des informations, réfère à l'accès lexical dans le traitement du langage (Costa et Santesteban, 2004), soit la possibilité de sélectionner, de récupérer un mot ou les représentations de ce mot dans le but de le réutiliser (Abutalebi, 2008; Christoffels et coll., 2007; Hernandez, 2009; Kroll et coll., 2008). Selon ces auteurs, cela inclut aussi les stratégies ou les moyens par lesquels un individu contrôle ses ressources linguistiques pour récupérer l'information mémorisée.

À cet effet, Cordier et Gaomac'h (2007) parlent de disponibilité de l'information en mémoire. Est-ce que l'information est disponible, voire encodée, pour pouvoir la récupérer? Pour qu'elle soit encodée et disponible, l'information doit avoir été consolidée lors de la deuxième phase, le traitement du langage (Bruyer et Van Der Linden, 1991). Il doit y avoir compatibilité avec le contenu antérieur déjà mémorisé ou un travail cognitif de répétition (Bourassa, 2006). Ainsi, une fois encodée, si l'information n'est pas accessible, est-elle à tout le moins disponible ?

Des recherches empiriques indiquent effectivement que si les informations ne sont pas répétées ni révisées à intervalles réguliers, certaines d'entre elles vont s'estomper à tel point que la personne ne s'en souviendra plus, ou encore, aura profondément modifié le contenu dont elle se souvient (Bourassa, 2006, p. 237).

Pour favoriser la mémorisation, comme mentionné plus tôt, les répétitions sont cruciales selon Bourassa (2006). Squire et Kandel (2002) ajoutent que la récupération en mémoire déclarative dépend non seulement des stratégies de mémorisation, mais aussi de l'humeur (gai ou triste) et des états de conscience (drogue et médication). Ils précisent que « le simple passage du temps

conduit à l'affaiblissement inévitable de souvenirs initialement clairs et détaillés » (p. 94). Alors, le contexte dans lequel se situe la récupération de l'information peut constituer un facteur déterminant et décisif de l'efficacité de la performance mnésique selon Bourassa (2006). En fait, la meilleure clé d'accès au souvenir demeure, tout simplement, la réinstauration des conditions spécifiques de cet encodage (Squire et Kandel, 2002).

En somme, plusieurs facteurs peuvent affecter l'efficacité du processus d'apprentissage d'une L2. Les apprenants doivent recourir à une panoplie de stratégies d'apprentissage à chacune des phases du processus de mémorisation pour identifier celles qui leur permettront de mieux progresser. La prochaine section en présente quelques-unes.

2.2.4 Inventaire des stratégies d'apprentissage en FL2

Il existe plusieurs stratégies d'apprentissage en FL2, par exemple : l'analogie, l'association, la modélisation (la mémorisation de phrases modèles), la répétition, le transfert d'information et plus encore. Selon l'étude d'Oxford et Burry-Stock (1995), il est possible de regrouper l'ensemble des stratégies d'apprentissage en six catégories : 1) les stratégies de mémorisation (groupement, imageries, rythme); 2) les stratégies cognitives (raisonnement, analyse, résumé, réflexion); 3) les stratégies compensatoires (deviner les mots, compenser ce qui n'est pas compris, utiliser des gestes pour communiquer); 4) les stratégies métacognitives (porter attention, chercher consciemment des occasions pour pratiquer, planifier des tâches langagières, évaluer son progrès, gérer les interférents et limiter les erreurs); 5) les stratégies affectives (réduire l'anxiété, s'encourager, se récompenser); 6) et les stratégies sociales (poser des questions, coopérer avec les locuteurs natifs de la langue cible à apprendre, devenir culturellement émancipé). Ces six catégories permettent, selon ces auteurs, de mieux comprendre et de déterminer la fréquence de l'usage des stratégies d'apprentissage chez les apprenants en L2 à l'aide de l'échelle « *Strategy Inventory for Language Learning* » (SILL) (Oxford, 1990). Cet outil, divisé en six sous-échelles (mémoire, cognitive, compensatoire, métacognitive, affective, sociale), inclut en tout 50 questions.

Pour leur étude, Oxford et Burry-Stock (1995) ont relevé les qualités psychométriques de cette échelle qu'ils ont utilisée. Selon ces auteurs, grâce à l'échelle SILL, il est possible de prédire la performance des apprenants en L2 et d'analyser les facteurs permettant d'identifier la fréquence des stratégies linguistiques qu'ils pensent utiliser en L2. Son indice indique un taux de fiabilité très élevé et révèle la relation entre les fréquences des stratégies que les apprenants pensent utiliser et les niveaux de performances langagières (Ehrman et coll., 2003; Magogwe et Oliver, 2007; Ruba, Habiba, Amir, Aslam et Kiran, 2014; Yilmaz, 2010; Zare-ee, 2010). Il s'agit d'un outil facilement utilisable et adaptable auprès d'apprenants en L2 ou étrangère, principalement au niveau universitaire, selon ces auteurs. Il aide à mieux comprendre le rendement des apprenants en anglais L2.

Magogwe et Oliver (2007) sont parmi ceux qui ont eu recours à l'échelle SILL. Selon leur étude, l'échelle SILL permet de mieux comprendre la relation entre les stratégies d'apprentissage, le rendement, la performance, l'âge et les croyances d'efficacité personnelle des apprenants au Botswana. Pour leur étude, ils ont utilisé une version modifiée de SILL (50 items) pour l'adapter auprès d'apprenants à l'école primaire, secondaire ainsi qu'à l'université. L'analyse des données qu'ils ont recueillies a permis de déterminer que cet outil de collecte de données a un coefficient de 0,89 pour la version s'adressant aux apprenants à l'école primaire, 0,82 pour ceux au secondaire et 0,67 pour ceux à l'université. Bien que cet outil permette de décrire l'inventaire des stratégies d'apprentissage auxquelles ont recours les apprenants d'une L2, selon six catégories de stratégies (mémoire, cognitive, compensatoire, métacognitive, affective et sociale), il n'étaie pas certains facteurs qui pourraient interférer avec leur efficacité, présentés dans la prochaine section.

2.3 Facteurs qui interfèrent avec l'apprentissage d'une L2

Certains facteurs interfèrent avec l'apprentissage du FL2 et affectent le processus de mémorisation. Ils constituent des obstacles, des défis, des éléments qui peuvent freiner ou favoriser l'apprentissage du FL2 (Germain, 1993). Parmi ceux-ci, il y a l'âge (Dumont, 2001),

l'éducation (Walqui et Ed, 2000) et d'autres facteurs reliés à la dimension affective, sociale et environnementale des apprenants militaires.

2.3.1 Facteur cognitif

Un des facteurs déterminants pour les apprenants militaires adultes de ce contexte de recherche est l'âge puisque cela peut avoir un impact direct sur les efforts cognitifs déployés pour apprendre une L2.

En outre, plusieurs auteurs rapportent que les situations d'apprentissage requérant la mémorisation s'avèrent de plus en plus difficiles en vieillissant (Bourassa, 2006; Cordier et Gaonac'h, 2007; Couchaere, 2001; Dworzak, 2004; Ellis, 2008; Petitto et Dunbar, 2004; Squire et Kandel, 2002). Ils expliquent que lorsque la L2 a été apprise en même temps que la L1, les aires cérébrales sollicitées ont été développées en même temps, donc plus ou moins de la même manière; ce qui n'est pas le cas pour les adultes exposés tardivement à une L2. En effet, Petitto et Dunbar (2004) précisent que les adultes ayant été exposés à une L2 avant l'âge de cinq ans ont un avantage cognitif sur ceux qui l'apprennent plus tard. Par contre, Ellis (2008) relate que ceux qui apprennent une L2 à l'adolescence ou en tant qu'adultes apprennent plus rapidement que ceux qui ont commencé à l'enfance, car ils ont recours à plus de stratégies d'apprentissage pour mémoriser les règles de grammaire et les informations apprises explicitement. Ils ont plus de moyens pour surmonter leurs difficultés. En revanche, pour atteindre un niveau maximal de rendement en L2, Ellis (2008) relate que plusieurs études ont démontré qu'il faudrait une exposition d'au moins cinq ans auprès de locuteurs natifs pendant l'enfance. De cette manière, certaines habiletés comme l'écoute et la prononciation seraient mieux développées.

Ainsi, les efforts cognitifs déployés par les apprenants adultes sont plus grands. C'est que plusieurs efforts cognitifs sont déployés pour accéder aux représentations morphologiques, phonologiques et syntaxiques des mots tout en assurant un contrôle pour inhiber la L1 (Abutalebi, 2008; Christofells et coll., 2007; Hernandez, 2009; Kroll et coll., 2008). Plusieurs auteurs (Abutalebi, 2008; Christofells et coll., 2007; Ferreira et Pashler, 2002; Hernandez,

2009; Kroll et coll., 2008) mentionnent qu'il est plus demandant cognitivement de nommer des objets, de prononcer des mots dans la L2 que dans la L1. En outre, l'apprentissage d'une L2 à l'âge adulte solliciterait davantage d'aires cérébrales, dont le lobe frontal : ce qui se traduit par une augmentation de l'intensité des signaux électriques et de l'activité cérébrale. C'est la raison pour laquelle bien que la mémoire décline progressivement à partir de vingt ans, ce déclin se fait de plus en plus évident à partir de 35 ans (Squire et Kandel, 2002). Comme le précisent ces auteurs :

Le vieillissement normal s'accompagne généralement de toute une série de modifications cognitives qui ne se limitent pas à la mémoire. Il y a aussi la difficulté en vieillissant à écouter, à mener une conversation quand celle-ci entre en compétition avec un bruit de fond (Squire et Kandel, 2002, p. 250).

Alors, les ressources de traitement de l'information et des données réduisent en vieillissant et cela inclut la capacité à passer rapidement d'une stratégie de traitement à l'autre (Squire et Kandel, 2002). Ce travail cognitif fait en sorte qu'apprendre une L2 à l'âge adulte devient plus difficile et demande plus d'efforts cognitifs (Hernandez, 2009; Petitto et Dunbar, 2004). Par conséquent, l'affaiblissement de la mémoire avec l'âge et l'augmentation des efforts cognitifs déployés pour apprendre font partie des facteurs cognitifs qui peuvent interférer avec l'acquisition d'une L2 et la création d'un système linguistique pour des apprenants militaires.

2.3.2 Facteur métacognitif

En plus de l'âge des apprenants, le niveau de scolarité constitue un facteur qui peut influencer la performance et l'efficacité des stratégies d'apprentissage choisies. Ellis (2008) et Walqui et Ed (2000) ajoutent que la distance entre les deux langues, L1 et L2, influe aussi sur les croyances d'efficacité des stratégies d'apprentissage utilisées. La proximité des deux langues concernées pourrait favoriser ou freiner l'apprentissage, selon eux. Ainsi, selon ce que ces auteurs expliquent, si un apprenant est compétent dans sa L1, il a un avantage cognitif, car il est en mesure de transférer des règles de grammaire et des connaissances générales acquises précédemment. La proximité des deux langues lui permet de s'adapter plus facilement à ses besoins communicatifs et au contexte d'apprentissage de la L2. Alors, un apprenant qui a

complété un niveau de scolarité plus élevé dans sa L1 y est parvenu par des moyens, des stratégies efficaces qu'il peut réutiliser dans l'apprentissage d'une L2, contrairement à un apprenant qui ne connaît pas les règles de grammaire dans sa L1.

Dans ce sens, selon Costa et Santesteban (2004), si le niveau de performance des locuteurs dans leur L2 est très élevé, un degré similaire d'inhibition devrait être accordé aux deux langues. Ces auteurs expliquent qu'il est fort possible que les locuteurs très performants dans leur L2 aient développé un mécanisme de sélection lexicale qui ne requiert pas trop d'efforts cognitifs, ce qui faciliterait la sélection de mots et la production dans une langue comme dans l'autre (Costa et Santesteban, 2004). Selon ces auteurs, le coût de l'alternance entre les deux langues serait moindre, donc l'accès lexical plus facile, avec un effort cognitif réduit pour les apprenants de niveau avancé. Pour eux, le niveau de compétences langagières de l'apprenant déterminerait l'effort cognitif déployé. Or, d'autres facteurs peuvent aussi interférer avec l'apprentissage. Il en est question dans la prochaine section.

2.3.3 Autres facteurs

Les autres facteurs impliqués dans l'apprentissage du FL2 s'intègrent dans la dimension affective, sociale et environnementale de l'apprentissage : ce qui inclut l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, mais aussi entre l'apprenant, son environnement et l'organisation socioéducative (Armstrong, 2002).

Pour le présent contexte de recherche, il faut rappeler que les apprenants militaires sont pour la plupart des anglophones. Dans un contexte politique où il existe une dualité linguistique comme c'est le cas au Canada, Krashen (1981) indique que les apprenants peuvent avoir des filtres émotifs tandis que Spencer (2009) fait référence à des filtres culturels. En fait, plusieurs facteurs peuvent affecter l'adaptation aux différences culturelles en contexte d'apprentissage d'une L2 (Krashen, 1981; Paradis, 2004; Spencer, 2009). Du point de vue culturel, il y a le statut de la L1 de l'apprenant dans la société (l'anglais étant la langue majoritaire au Canada et le français minoritaire) et l'attitude des apprenants quant à leur L1 (Walqui et Ed, 2000). D'un point de vue affectif, certains filtres provenant de l'expérience de l'apprenant peuvent

interférer positivement ou négativement dans l'apprentissage, le développement et la performance en FL2 (Carré, 2003; Krashen, 1981; Paradis, 2004).

En outre, pour mieux comprendre les interférents dans l'apprentissage du FL2, il faut considérer le fait que les apprenants militaires, tout comme d'autres individus, ont le besoin psychologique d'être vus et traités par les autres comme des individus capables de s'autogérer en situation d'apprentissage (Knowles, 1990). Ils partagent des caractéristiques spécifiques en lien avec leur bagage expérientiel.

2.4 Caractéristiques des apprenants militaires

La présente section offre une meilleure compréhension des caractéristiques spécifiques des apprenants militaires et, plus particulièrement, de ceux ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière.

Selon le site web de la Défense nationale (FAC, 2015d), les normes d'universalité du service militaire s'avèrent très rigoureuses et très exigeantes sur les plans physique et psychologique. Les militaires sont employés par les FAC qui exigent d'eux qu'ils soient déployables et qu'ils participent aux opérations au Canada et partout à travers le monde. À cet égard, leur entraînement inclut plusieurs tâches, comme : utiliser et entretenir une arme personnelle; effectuer des exercices militaires nucléaires, biologiques et chimiques; travailler selon un horaire irrégulier ou pendant des heures prolongées; fonctionner efficacement malgré des repas irréguliers et manqués; ou encore, voyager en tant que passager dans n'importe quel mode de transport. Dans le cadre de leur travail, les militaires peuvent être appelés à exécuter des tâches dans des conditions stressantes et très dangereuses. Il faut qu'ils possèdent les habiletés pour exécuter les tâches opérationnelles courantes allant jusqu'à tuer et à éliminer l'ennemi, ce qui représente des caractéristiques propres aux métiers d'armes (Grossman, 2008).

Ainsi, les apprenants militaires qui suivent une formation linguistique en FL2 pendant leur carrière arrivent souvent avec un certain bagage expérientiel. Il est possible que certains

d'entre eux éprouvent des difficultés d'adaptation lors de leur formation compte tenu du contexte de travail dans lequel ils sont habitués à fonctionner, puisque l'expérience acquise au cours de la carrière militaire influe sur l'apprentissage. Comme le souligne Hoerr (2002) :

Dans leur processus d'apprentissage, les individus sont tributaires de leurs expériences passées et de leurs croyances, ainsi que de leur culture et de leur vision du monde. Toutes ces composantes influencent la façon dont nous interagissons avec les idées nouvelles et les événements, et aussi la façon dont nous les interprétons (p. 85).

Pour plusieurs militaires, cela provoque une adaptation, parce qu'il s'agit d'un nouvel environnement d'apprentissage qui leur apparaît différent de celui de leur carrière militaire, où ils sont plutôt appelés à voyager, à suivre des entraînements et des formations et à déménager fréquemment. Leur carrière militaire influe sur ce qu'ils sont comme apprenants et les expériences qu'ils ont vécues déterminent leurs caractéristiques spécifiques. Le fait qu'ils soient recrutés pour soutenir les opérations des FAC ne garantit pas leur capacité d'adaptation au contexte d'apprentissage du FL2. De plus, certains apprenants militaires ont vécu une ou plusieurs situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire. Ce concept est précisé dans la prochaine section.

2.4.1 Événements traumatogènes

Un événement traumatogène se définit, selon le DSM-5 (résumé à l'annexe 2; APA, 2016), comme un événement qui cause un sentiment de détresse intense chez un individu. L'exposition résulte d'un des scénarios suivants : 1) l'individu vit directement l'événement traumatique; 2) il est témoin, sur place, en personne, d'un événement traumatique; 3) il apprend que l'événement traumatique est arrivé à un membre de la famille ou à un ami proche (mort violente ou accidentelle); ou 4) il a vécu personnellement de manière répétée ou a été exposé de manière extrême à des détails crapuleux d'un événement traumatique (non pas à travers les médias ou une image, ni à la télévision ou dans les films à moins que ce ne soit relié à son travail).

Selon Herbert et Wetmore (1999), il y aurait trois grandes catégories d'événements traumatogènes : 1) les désastres causés de la main de l'homme; 2) les désastres naturels; 3) les actes de violence, les crimes et les actes terroristes. À cet effet, Geninet et Marchand (2007) indiquent que les traumas issus de la main de l'homme sont plus traumatisants que les traumas causés par des catastrophes naturelles. Toutefois, ils ajoutent qu'il reste encore beaucoup de recherches à faire dans ce domaine, principalement en ce qui concerne les actes terroristes, les traumas issus de la main de l'homme et les sources de stress avec lesquelles doit composer l'individu au quotidien après le trauma.

En outre, malgré les stratégies utilisées pour s'en sortir, certaines victimes d'événements traumatogènes souffrent de symptômes de stress post-traumatique persistants. Ceux-ci peuvent apparaître peu après l'expérience traumatisante, ou encore ne pas se manifester avant des semaines, voire des mois ou des années, et se manifester soudainement des mois plus tard, ou être intermittents pendant plusieurs années (Ehlers et Clark, 1999). Selon Tapia et ses collaborateurs (2007), ces symptômes se résument en trois grands types.

Le premier type de symptômes inclut le syndrome de répétition avec reviviscences diurnes et nocturnes : des images, des pensées, des perceptions sensorielles, des flashbacks et des souvenirs intrusifs. La différence, selon Herbert et Wetmore (1999), entre des flashbacks et des souvenirs intrusifs est que pour un flashback, le trauma ou certains aspects sont revécus comme au moment où l'événement traumatique s'est produit, tandis qu'un souvenir intrusif est entre autres une image animée, une odeur, un son. L'individu peut avoir des intrusions reliées à la scène de l'événement, mais comme l'expliquent Geninet et Marchand (2007), il est possible qu'après un certain temps le processus devienne plus volontaire sous forme de ruminations constructives dans l'objectif de résoudre un problème ou une situation, ou de reconstruire la mémoire entourant l'événement traumatique. Une personne qui manifeste ce type de symptômes a, selon ces auteurs, des difficultés de concentration, d'attention et d'adaptation au changement. Cela peut faire en sorte que la personne n'éprouve pas de sentiments positifs envers son entourage, étant constamment préoccupée ou ne voulant pas communiquer.

Le deuxième type de symptômes inclut des symptômes, dont l'évitement persistant de stimuli associés au traumatisme (les lieux, les activités, les personnes rappelant le traumatisme) comme l'expliquent Tapia et ses collègues (2007). Dans ce cas, la personne traumatisée ne peut pas s'empêcher d'agir ainsi. Elle cherche à anesthésier les affects, à ressentir un détachement ou une absence de réactivité émotionnelle. Elle a besoin de réapprendre à faire confiance. Elle a souvent des comportements de repli sur soi, d'évitement, de honte, de frustration, une faible estime de soi et de l'anxiété. Ces symptômes causent aussi des difficultés d'adaptation et d'intégration à un groupe selon ces auteurs.

Le troisième type regroupe des symptômes d'activation neurovégétative, c'est-à-dire des manifestations d'angoisse somato-psychique, une difficulté d'endormissement, un sommeil interrompu, une forte irritabilité, des accès de colère, et des difficultés de concentration qui peuvent même conduire à une hypervigilance face à l'environnement (être sur le qui-vive et d'avoir des réactions de sursauts exagérées) (Tapia et coll., 2007). Ces symptômes pourraient amener l'individu à avoir des problèmes d'agressivité, de rage et d'impulsivité, ce qui pourrait aussi lui causer des difficultés d'attention pour apprendre, car l'attention serait trop dirigée vers les stimuli qui l'entourent.

Enfin, les symptômes du TSPT ont un impact sur le fonctionnement psychosocial de la personne qui en souffre. Ceux-ci peuvent interférer avec l'apprentissage du FL2. De manière générale, les symptômes du TSPT amènent certaines personnes à vivre une forte réaction émotionnelle dans des situations qui peuvent survenir dans l'apprentissage du FL2, comme documenté à la section suivante. La victime peut réagir avec émotion à certaines situations, avec de la colère, avoir des comportements impulsifs, de retraits accrus ou bien consommer de l'alcool, des drogues illégales, ainsi que des médicaments comme les anxiolytiques (Boyer, Guay et Marchand, 2006).

Ces symptômes peuvent avoir un impact dans l'apprentissage du FL2.

2.4.2 Impact des symptômes du TSPT sur l'apprentissage du FL2

Lors de l'apprentissage du FL2, les apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire peuvent éprouver des symptômes du TSPT pendant des activités d'apprentissage du FL2. Ces manifestations pourraient avoir un impact sur l'apprentissage du FL2 et sur leurs croyances en l'efficacité des stratégies utilisées. Comme l'expliquent MacLennan et MacLennan (2008), lorsque des apprenants manifestent des symptômes du TSPT pendant l'apprentissage, cela provoque des réactions qui se décrivent en trois catégories : 1) des manifestations comportementales d'hyperactivité, comme des problèmes d'agressivité, de rage et d'impulsivité; 2) des manifestations cognitives, comme des problèmes de mémorisation, de récupération de l'information, de la reviviscence et des flashbacks, des difficultés de concentration, des difficultés d'adaptation au changement et de la dissociation; et 3) des manifestations émotives, comme le repli sur soi, l'évitement, la honte, la frustration et une faible estime de soi.

À cela s'ajoute la possibilité que toutes les informations reliées à l'événement traumatique ne soient pas traitées nécessairement et encodées dans le cerveau comme pour les autres événements non menaçants, car les émotions viennent teinter le traitement de l'information (Bourassa, 2006; Damasio, 1997; Squire et Kandel, 2002). À cet égard, l'amygdale joue un rôle essentiel dans le traitement de l'information et le rappel de souvenir basés sur la peur ou sur d'autres émotions (Bourassa, 2006; Bruyer et Van Der Linden, 1991; Damasio, 1997; Couchaere, 2001; Squire et Kandel, 2002). Notamment, comme l'explique Bourassa (2006), il y aurait un délai de 40 millisecondes entre la réception de l'information par l'amygdale et les régions du cerveau liées à l'analyse.

Ainsi, un apprenant militaire ayant vécu des situations traumatogènes peut réagir de différentes façons lorsqu'il manifeste des symptômes du TSPT pendant l'apprentissage du FL2. Il doit avoir recours à des stratégies efficaces et faire des choix autonomes d'engagement pour réussir et pour atteindre les objectifs tout en surmontant ses difficultés (Carré, 2003). À ce sujet, Bandura (1988, 1997, 2007) précise que la capacité d'un individu de changer et de s'adapter dépend principalement de l'idée qu'il se fait des actions à mettre en place pour y

parvenir. Selon Bandura (2007), les apprenants qui ont une faible perception de leur sentiment d'efficacité personnelle à répondre aux exigences et aux attentes sont particulièrement vulnérables à l'anxiété de réussite. Ce jugement que porte l'apprenant sur lui-même, concernant ses croyances en ses compétences à réussir, joue un rôle crucial dans son engagement et dans ses performances au cours de son apprentissage; ce que Bandura (2007) décrit comme la perception du sentiment d'efficacité personnelle, détaillé dans la prochaine section.

2.5 Sentiment d'efficacité personnelle

La perception du sentiment d'efficacité personnelle réfère à la compétence d'auto-réflexion d'un individu sur son propre fonctionnement et son efficacité personnelle. C'est la perception du sentiment d'un pouvoir personnel et collectif d'agir d'un individu lorsqu'il s'engage à accomplir une tâche, qu'il en ait les capacités ou non, ce que Bandura (2007) appelle l'agentivité. Selon cet auteur, en développant une conception de l'agentivité personnelle, les apprenants prennent conscience que les résultats viennent d'actions qui constituent une part d'eux-mêmes. Ce sont eux les agents :

Une personne est agent quand elle réfléchit sur ses propres expériences et exerce une influence sur elle-même aussi bien que quand elle exécute un comportement (Bandura, 2007, p. 15).

Il leur incombe de prendre en main leur apprentissage et de prendre des décisions quant aux actions à exécuter pour atteindre leurs objectifs linguistiques. En outre, la prise de conscience de l'agentivité personnelle demande aux apprenants d'observer les résultats obtenus selon les actions choisies et de constater qu'elles constituent une part d'eux-mêmes (Bandura, 2007) :

L'agentivité concerne « les actes réalisés individuellement » : plusieurs actions destinées à servir un but précis peuvent aboutir à divers types de résultats. Or, la nature précise à l'origine des actions visant un objectif défini constitue la caractéristique clé de l'agentivité personnelle (Bandura, 2003, p. 13).

D'ailleurs, plusieurs auteurs, dont Bandura (1988), Bouffard-Bouchard et Pinard (1988) et Carré (2004), indiquent qu'il existe une forte relation entre la perception du sentiment d'efficacité personnelle, la performance et la persévérance chez les apprenants. Comme le soulignent Galand et Vandele (2004) : « L'existence d'une relation entre sentiment d'efficacité personnelle et performance ou persévérance est bien établie chez les apprenants de tous âges » (p. 23). Bandura (1997, 2007) précise que les croyances d'efficacité ont un effet indéniable sur la performance des apprenants par l'intermédiaire de processus cognitifs, émotionnels et motivationnels. C'est la raison pour laquelle plusieurs auteurs insistent ainsi sur le fait que l'apprenant se trouve au cœur de l'apprentissage (Bandura, 1997, 2007; Carré, 2004; Krashen, 1981; Legendre, 2005; Peters, Weinberg, Sarma et Frankoff, 2012) et qu'il est, par le fait même, libre de ses actions, de ses choix et de ses décisions.

Alors, les croyances d'efficacité personnelle influencent la façon dont l'individu pense, sa motivation et sa persévérance face à l'adversité, sa vulnérabilité au stress et à la dépression, les choix de vie qu'il fait (Bandura, 2007). Pour cet auteur, le concept de l'efficacité se concrétise chez l'être humain qui vit au sein d'une société, laquelle constitue en fait un vaste réseau d'influences socioculturelles. Il soutient que les personnes utilisent leurs croyances d'efficacité pour s'adapter à leur environnement, pour chercher à le modifier ou encore pour l'éviter. Comme le souligne Bandura (2007), « les croyances en l'efficacité d'apprentissage stimulent et soutiennent l'effort et les pensées nécessaires pour le développement de l'aptitude » (p. 97). Ainsi, selon cette théorie :

Les individus doivent développer des compétences pour réguler les facteurs motivationnels, émotionnels et sociaux de leur fonctionnement intellectuel aussi bien que les aspects cognitifs (Bandura, 2007, p. 346).

Par conséquent, la perception du sentiment d'efficacité personnelle n'est pas un élément de mesure des aptitudes, mais plutôt des croyances relatives en ses chances de succès pour accomplir une tâche spécifique et pour mobiliser sa capacité à organiser ses comportements afin d'obtenir des résultats souhaités (Bandura, 2007). Cet auteur explique que l'efficacité se définit comme une capacité productive au sein de laquelle les sous-compétences cognitives,

sociales, émotionnelles et comportementales sont organisées et orchestrées efficacement pour servir d'innombrables buts.

En outre, Yilmaz (2010) s'est intéressé à la perception du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants d'une L2 en lien avec les stratégies d'apprentissage favorisées. Par son étude, en plus de fournir un inventaire des stratégies d'apprentissage et d'identifier la fréquence des stratégies linguistiques que les apprenants pensent utiliser en L2 selon l'échelle SILL proposée par Oxford et Burry-Stock (1995), il a créé une deuxième échelle à utiliser avec la première pour évaluer comment les participants se percevaient quant à leur sentiment d'efficacité personnelle en apprentissage du FL2. Ce deuxième outil offre aux apprenants la possibilité d'avoir un regard sur leur sentiment d'efficacité en apprentissage. Il est composé de six sous-échelles portant directement sur les six sous-échelles de l'outil SILL : 1) les stratégies de mémorisation; 2) les stratégies cognitives; 3) les stratégies compensatoires ; 4) les stratégies métacognitives; 5) les stratégies affectives; 6) et les stratégies sociales. Pour ces six sous-échelles, Yilmaz (2010) a présenté six questions évaluées sur une échelle d'appréciation de 0 et 100 %. En validant cet outil auprès de 140 étudiants suivant un programme de baccalauréat en « *English majors* » à l'université Çanakkale Onsekiz Mart en Turquie, il a décrit comment les participants se percevaient quant à leur sentiment d'efficacité personnelle en apprentissage du FL2 et a recueilli des informations sur les actions qu'ils prenaient pour favoriser leur réussite scolaire. Il en ressort que, pour se sentir efficace, un apprenant a besoin d'une volonté autodéterminée d'apprendre d'un côté et les capacités d'autorégulation de l'apprentissage de l'autre; ce qui va dans le même sens que les conclusions d'autres chercheurs (Brault-Labbé et Dubé, 2010; Carré, 2003) et qui fait l'objet de la prochaine section.

2.5.1 Autodirection

L'autodirection constitue le système de croyances qu'une personne développe pendant l'apprentissage. La définition retenue pour décrire le concept d'autodirection en contexte d'apprentissage d'une L2 est celle proposée par Bandura (1988, 1997, 2003), selon laquelle l'apprentissage d'une L2 est autodirigé : ce qui veut dire que l'apprenant est capable de proactivité et d'autogestion en contexte d'apprentissage. Carré (2003) précise que

l'autodirection des apprentissages se divise en deux dimensions : l'autodétermination et l'autorégulation.

La première dimension de l'autodirection, l'autodétermination des apprenants, constitue, selon plusieurs chercheurs, dont Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan (2011), une manière de mesurer certaines croyances et perceptions d'un individu : c'est un moyen d'évaluer le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants et leur motivation. Selon l'étude de Brault-Labbé et Dubé (2010) sur la perception du sentiment d'efficacité personnelle en éducation, l'autodétermination des apprenants possède un index ayant une valeur prédictive positive en ce qui concerne l'engagement scolaire (0,57, $p < 0,001$). Ces auteurs ajoutent qu'« un état fortement autodéterminé prédispose l'individu à un niveau plus élevé de bien-être » (p. 82). En outre, l'autodétermination, décrite à la section 2.5.2, se définit d'abord comme le pouvoir de décider de ses actions et le sens que l'on y donne. Il s'agit de la motivation qu'une personne attribue à la réussite et de l'intentionnalité de ses actions en vue d'atteindre les objectifs de la formation linguistique.

La seconde dimension de l'autodirection, l'autorégulation, désigne la capacité supérieure chez les apprenants d'autoréguler, de surveiller, d'évaluer et de contrôler leur fonctionnement cognitif lors de l'apprentissage (Carré, 2003) du FL2. Selon cet auteur, la théorie sociocognitiviste de Bandura appuie le fait que les croyances dans presque tous les domaines de la vie affectent la persévérance face à l'adversité, la vulnérabilité au stress et à la dépression. Notamment, les choix de vie qu'un individu fait influencent la perception de son sentiment d'efficacité personnelle dans une tâche à accomplir et dans la manière dont il va s'autoréguler. Alors, dans l'apprentissage, les croyances d'efficacité s'observent et s'actualisent par des stratégies déployées pour atteindre des buts. Elles mènent à améliorer la performance mnésique en motivant des niveaux plus profonds de traitement cognitif d'expériences : des stratégies organisationnelles, des représentations mentales, des codes de mémorisation et des associations qui rendent la nouvelle information mémorisable en la reliant à ce qui a déjà été mémorisé et ce qui est familier et significatif (Bandura, 2007).

Plusieurs auteurs ont voulu mesurer l'autorégulation et le sentiment d'efficacité personnelle en contexte d'apprentissage d'une L2. Mizumoto (2013) a, entre autres, mesuré la perception du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants d'anglais langue étrangère en créant et en distribuant un questionnaire appelé « *Self-Efficacy and Learning French as a Second Language* ». Par ce questionnaire, il a mesuré les effets de l'apprentissage autorégulé du vocabulaire sur la perception du sentiment d'efficacité personnelle en L2. Il a validé son outil auprès de 303 apprenants japonais en les questionnant sur l'apprentissage du vocabulaire en anglais langue étrangère. Les questions touchaient cinq volets de l'apprentissage : 1) l'identification d'objectifs d'apprentissage; 2) le contrôle de la volonté; 3) les stratégies utilisées; 4) la satisfaction envers les stratégies utilisées; 5) et le sentiment d'efficacité personnelle. Les résultats de cette étude montrent manifestement que l'apprentissage autorégulé peut augmenter considérablement les connaissances du vocabulaire en L2; ce qui soutient la théorie sociocognitive de Bandura (2007) qui englobe un ensemble plus large d'influences, soit les croyances d'un individu en sa capacité d'actions. Cela a un impact sur son bien-être et la réussite de ses apprentissages, selon lui. En outre, les croyances d'efficacité ont une influence sur le système cognitif et agissent sur les choix que les apprenants font, sur le degré de motivation qu'ils ont, sur les attitudes et les actions qu'ils choisissent, sur les émotions qu'ils vivent et sur les connaissances et les compétences qu'ils acquièrent.

La prochaine section aborde plus précisément les concepts de l'autodétermination et de la motivation chez les apprenants d'une L2.

2.5.2 Autodétermination et motivation

Depuis plusieurs années, les chercheurs en éducation reconnaissent l'importance de la motivation dans l'apprentissage (Noels et collaborateurs, 2000). Le degré de motivation influence la persévérance de l'individu devant les difficultés (Bandura, 2003). Selon Mizumoto (2013), les apprenants qui dirigent efficacement leurs comportements ou leurs stratégies de manière proactive pour atteindre leurs buts ont une plus haute perception de leur sentiment d'efficacité personnelle.

En linguistique appliquée, plusieurs auteurs ont démontré que l'autodétermination était directement liée à la motivation à apprendre (Ellis, 2008; Krashen, 1981). L'autodétermination comme comportement appris permet de développer un haut niveau de compétence. C'est pourquoi elle représente une composante importante dans l'apprentissage d'une L2. Elle réfère à des systèmes complexes de perceptions, à un ensemble différencié de croyances en ses capacités à faire des choix, à prendre des décisions de façon efficace pour produire des résultats désirés par ses actions ou générés par ses buts. Elle peut être appliquée à plusieurs domaines de la vie, dont l'apprentissage du FL2, et traduit un sentiment d'efficacité personnelle (Carré, 2004). À cet égard, Sarrazin et ses collaborateurs (2011) expliquent que :

C'est précisément parce qu'elle combine une théorisation détaillée soutenue par des preuves empiriques que la théorie de l'autodétermination peut véritablement conduire à une amélioration des pratiques sociales destinées à catalyser la motivation optimale et le bien-être des individus (p. 293) .

En outre, en 1989, les auteurs Vallerand et ses collaborateurs ont fait une étude pour mesurer l'autodétermination des apprenants de L2. L'outil de mesure qu'ils ont utilisé pour cette étude est l'échelle d'autodétermination élaborée par Deci et Ryan (1985), nommée « *Language Learning Orientation Scale* ». Il s'agit d'un outil de mesure composé de sept sous-échelles selon trois types de motivation : intrinsèque, extrinsèque et amotivation. Ces types de motivation sont précisés au tableau 2.1.

Vallerand et ses collègues (1989) ont validé cette échelle auprès de 150 participants, âgés de 18 à 50 ans (en moyenne 22 ans), suivant une formation en psychologie en anglais et apprenant le FL2. Les résultats de leur étude révèlent que leur échelle possède une cohérence interne satisfaisante ainsi qu'une stabilité temporelle élevée. Grâce à cet outil, ces auteurs ont relaté que plus la motivation est extrinsèque, plus elle affecte négativement l'autodétermination de l'apprenant. Par contre, plus la motivation est internalisée, plus la détermination de réussir s'avère grande. En fait, la validité du construit a été soutenue par une série de corrélations entre les sept sous-échelles variant entre 0.69 et 0.81. Cela a permis de soutenir la validité et la fiabilité de l'échelle de Deci et Ryan (1985).

Tableau 2.1

Language Learning Orientation Scale
Description des sept sous-échelles de motivation de Deci et Ryan (1985)
(adapté par Vallerand, Blais, Brière et Pelletier [1989] en éducation)

Types de motivation	Sous-échelles	Description
Amotivation	Amotivation	Absence de motivation
Extrinsèque	Régulation externe	Les récompenses matérielles ou les contraintes imposées par une autre personne – l’obligation d’être bilingue pour l’avancement de carrière.
	Introjectée	L’intériorisation des sources de contrôle de ses actions et des comportements de manière limitée – prendre en main son apprentissage.
	Intégrée / identifiée	L’autodétermination dans la régulation des comportements : intériorisation des motifs externes - étudier pour réussir à un examen, mémoriser le nouveau vocabulaire.
Intrinsèque	Accomplissement	L’orientation vis-à-vis la tâche : le plaisir d’accomplir une tâche, de relever un défi - satisfaire ses ambitions et ses aspirations.
	Apprentissage	Le plaisir d’apprendre quelque chose de nouveau ou d’explorer de nouvelles questions - satisfaire sa curiosité personnelle.
	Sensations	Le plaisir et la satisfaction qu’on en retire : dans le but de ressentir des sensations spéciales (amusement, excitation, plaisir sensoriel, esthétisme, autre) - satisfaire ses envies et ses désirs personnels.

Pour leur part, Noels, Pelletier et Vallerand (2000) ont évalué le type de motivation des participants à apprendre une L2 en reprenant cet outil qui avait été développé dans le but de reconnaître l’importance de la motivation dans l’apprentissage. Les résultats obtenus grâce à leur étude ont permis de mieux comprendre comment s’orientent les apprenants dans leur apprentissage, ce qui affecte leur autodétermination et ce qui motive leurs actions. Ces auteurs ont montré qu’en éducation, les deux types de motivations jugés les plus importants par les participants sont la régulation identifiée/intégrée et la régulation externe, et que la motivation

extrinsèque est plus prédominante en éducation. Enfin, le type de motivation influe sur les croyances, sur la persévérance, sur les actions choisies pour apprendre et sur les performances des apprenants.

2.6 Synthèse

En résumé, pour apprendre une L2, les apprenants militaires doivent avoir recours à différentes stratégies dans le but de développer les quatre compétences langagières, soit la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral, l'expression écrite et l'expression orale. Pour atteindre les objectifs linguistiques du niveau de progrès requis, ils prennent des actions basées sur la communication – théorie du bilinguisme.

Au cours de l'apprentissage d'une L2, plusieurs facteurs peuvent interférer dans le processus de mémorisation, que ce soit en lien avec l'âge, la scolarité, l'environnement ou encore le bagage expérientiel des apprenants militaires. Ces interférents peuvent affecter leurs performances, la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle et leur motivation : soit les croyances en leurs capacités à faire des choix, à prendre des décisions de façon efficace pour produire des résultats désirés ou pour atteindre des objectifs.

Pour mieux comprendre les facteurs qui interfèrent avec les stratégies d'apprentissage des apprenants, il faut mieux comprendre leurs caractéristiques (Armstrong, 2002). Dans le cadre de cette recherche, les apprenants militaires partagent des caractéristiques spécifiques puisqu'ils ont suivi tout au long de leur carrière des entraînements rigoureux pour leur permettre d'accomplir des tâches dans des situations stressantes et dangereuses. Ils sont susceptibles d'être exposés à une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière. Le fait d'avoir été exposés à ce type d'événements peut avoir un impact sur leur apprentissage du FL2 et sur le choix de stratégies d'apprentissage les plus susceptibles d'être efficaces selon eux.

Notamment, si les stratégies que des apprenants militaires utilisent pour surmonter leurs difficultés d'apprentissage en FL2 ne sont pas efficaces à leurs yeux, cette perception

d'inefficacité peut affecter leurs perceptions quant à leur chance de réussir et, par conséquent, leurs croyances en leur sentiment d'efficacité personnelle. De surcroît, si la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle n'est pas élevée, cela peut fort probablement affecter leur performance et conséquemment leur motivation (Bandura, 2007; Carré, 2004; Mizumoto, 2013). En outre, si la motivation est diminuée, cela peut influencer les choix qu'ils font quant aux stratégies d'apprentissage à mobiliser (Ellis, 2008; Krashen, 1981). Par conséquent, si les stratégies employées ne sont pas perçues comme étant efficaces et que les résultats ne s'améliorent pas, les apprenants militaires risquent de développer des croyances à être incapables de réussir à apprendre le FL2 et, encore plus, de décrocher, car ils se retrouveront en situation d'échec. Au contraire, s'ils ont recours à des stratégies d'apprentissage efficaces selon Bandura (2007), ils atteindront les objectifs linguistiques et développeront une perception de leur sentiment d'efficacité personnelle élevée face à leur apprentissage du FL2, ce qui augmentera automatiquement leur motivation. Si leur motivation augmente, cela aura un effet positif sur leur persévérance. S'ils persévèrent, ils auront plus de chances de surmonter leurs difficultés et de réussir. S'ils réussissent, cela augmentera la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle et de leur motivation, et ainsi de suite.

2.7 Objectifs de recherche

À la lumière de ce cumul de connaissances, il importe par cette recherche de décrire l'inventaire des stratégies d'apprentissage qui semblent être les plus utilisées et les plus susceptibles d'être efficaces selon des apprenants ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire et de mieux comprendre leurs caractéristiques spécifiques en intégrant les effets réciproques de l'environnement d'apprentissage du FL2 sur leur développement et sur la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle.

Voici donc les objectifs de recherche.

Le premier objectif est de mieux comprendre et de décrire les stratégies d'apprentissage du FL2 que des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au

cours de leur carrière militaire considèrent comme étant celles qu'ils utilisent le plus et qui sont les plus susceptibles d'être efficaces selon eux.

Le deuxième objectif est de mieux comprendre et de décrire des caractéristiques spécifiques exprimées par ces apprenants qui ont vécu une ou des situations traumatogènes au cours de leur carrière militaire au regard de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage et de leur perception de leur sentiment d'efficacité personnelle.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche a trait aux expériences d'apprentissage en français langue seconde (FL2) des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire. Elle vise plus particulièrement à mieux comprendre la manière dont ils s'autodirigent, soit les stratégies, méthodes et actions, qu'ils mettent en place pour faciliter leur adaptation et pour favoriser leur engagement en apprentissage du FL2; puis, à mieux comprendre leurs caractéristiques spécifiques telles qu'ils les autodécrivent, ce qui inclut ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage du FL2 en lien avec leurs expériences militaires et la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle.

Le présent chapitre décrit la méthodologie choisie pour atteindre les objectifs de recherche. Il s'agit d'une recherche qualitative de nature interprétative réalisée selon un devis mixte imbriqué à prédominance qualitative, qui permet une certaine souplesse dans la collecte, le traitement et l'analyse des données. La section 3.1 présente les choix méthodologiques. Ensuite, la section 3.2 annonce le déroulement de la recherche. La description des participants apparait à la section 3.3. La présentation des méthodes de la collecte de données suit à la section 3.4. Puis, le plan de l'analyse des données de la recherche se dessine à la section 3.5. Celui-ci sera plus détaillé au chapitre quatre de cette thèse. Les critères de scientificité et de rigueur de la recherche font l'objet de la section 3.6. Finalement, les considérations éthiques se déclinent à la section 3.7.

3.1 Choix méthodologiques

Le présent chapitre décrit les choix méthodologiques de cette recherche qui s'articulent autour des dimensions sociopsychopédagogiques des relations et des interactions entre des apprenants militaires et leur contexte d'apprentissage du FL2. Il s'agit d'une recherche interprétative exploratoire et descriptive, puisqu'il faut tenter de comprendre l'expérience des apprenants militaires selon leurs perspectives uniques d'apprentissage du FL2. Notamment, le discours des apprenants militaires et leurs perceptions font partie du processus d'intercompréhension et d'intersubjectivité présent dans la méthodologie choisie. Cette dynamique unique qui s'opère entre la nature de leur métier, leur environnement d'apprentissage du FL2 et l'organisation fait en sorte qu'il importe de comprendre les significations qu'ils donnent à leurs conduites ou à leur vie (Anadon, 2006) et de comprendre leurs expériences selon leurs perspectives (Hennink, Hutter et Bailey, 2011). Grâce aux significations qu'ils donnent à leurs conduites pendant l'apprentissage du FL2, il est possible de mieux comprendre le regard qu'ils portent sur la dynamique unique entre les stratégies d'apprentissage qu'ils disent utiliser, leurs croyances en leur efficacité personnelle et les types de motivation qu'ils croient posséder. Cette complexité du contexte d'apprentissage inclut également le temps limité qui leur est alloué pour améliorer leurs compétences langagières et les défis qu'ils doivent surmonter.

De surcroît, la présente recherche s'inscrit dans un courant interprétatif, étant donné la présence de l'intercompréhension et de l'intersubjectivité tout au long du processus, considérant que la chercheuse-praticienne a comme visée de comprendre de l'intérieur une problématique qui comporte un sujet très personnel pour les membres des FAC, soit le trouble de stress post-traumatique (TSPT). Le TSPT constitue un sujet sensible et délicat parce qu'il touche la santé mentale des membres des Forces régulières des FAC. Le fait que la chercheuse-praticienne travaillait dans le milieu de recherche tout au long de la collecte des données lui a donné accès aux acteurs concernés pour mieux comprendre le sens qu'ils donnaient à ce qu'ils vivaient. Plus particulièrement, il s'agit d'une recherche qualitative de nature interprétative de types descriptif et exploratoire, comme décrit dans la prochaine section.

3.1.1 Recherche descriptive/exploratoire

Pour être en mesure d'atteindre les objectifs de recherche et de mieux comprendre un phénomène existant, lorsqu'une problématique a été peu étudiée comme c'est le cas pour cette recherche, l'exploration est inévitable et incontournable. Comme l'indique Gauthier (2009), la recherche exploratoire « vise des thèmes qui ont été peu analysés et dont le chercheur n'est pas en mesure d'établir un portrait à partir des connaissances existantes » (p. 171). Comme il le précise, « on privilégie une approche qui permet de s'imprégner de l'essence d'une situation, d'en capter la complexité et d'en interpréter le sens » (Gauthier, 2009, p. 171). Dans ce contexte particulier de l'apprentissage du FL2, l'approche de type exploratoire permet de comprendre les facteurs pouvant être associés à une ou des situations potentiellement traumatogènes en contexte d'apprentissage. Par cette approche, il est possible d'explorer un phénomène humain qui touche un sujet très personnel, le TSPT, du point de vue des participants (Fortin, 2010), soit les apprenants militaires qui suivent une formation en FL2.

Par surcroît, Fortin (2010) rappelle qu'il est pertinent de faire « appel à la recherche descriptive quand les phénomènes existants sont peu connus et peu étudiés dans les travaux de recherche » (p. 291). Ainsi, pour cette recherche, la visée est également de décrire les caractéristiques spécifiques telles que les acteurs concernés les expriment au regard de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage et leurs croyances d'efficacité, et comment ils aut DIRIGENT leur apprentissage du FL2, ce qui inclut les stratégies d'apprentissage du FL2 qu'ils considèrent utiliser le plus et qui sont les plus susceptibles d'être efficaces selon eux.

La démarche privilégiée pour cette recherche se décrit comme une démarche souple et pragmatique qui permet l'exploration et la description : la méthodologie mixte. Comme l'explique Karsenti (2006) :

La méthodologie mixte est en fait l'éclectisme méthodologique qui permet le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, afin d'enrichir les résultats de la recherche. Cette approche mixte permet en fait d'emprunter à diverses méthodologies qualitatives ou quantitatives, en fonction d'un objectif de recherche (p. 4).

Le choix de l'approche mixte se justifie en raison de la complexité du phénomène à l'étude, le TSPT. Cette approche propose une collecte de données empruntant certaines méthodes qualitatives et certaines autres méthodes quantitatives, pour mieux documenter l'objet à étudier et les facteurs précis et complémentaires qui reflètent l'avancement des recherches antérieures. La prochaine section précise plus particulièrement le design choisi parmi les méthodes mixtes.

3.1.2 Design des méthodes mixtes

La méthodologie mixte permet de comprendre en profondeur certaines informations, de recueillir, de vérifier et de confirmer certaines données auprès des apprenants concernés; puis de croiser des résultats selon une diversité de modes de collecte, de traitement et d'analyse de données. Plusieurs classifications des designs de méthodes mixtes ont été élaborées (Creswell, 2007). Celle privilégiée pour cette recherche est le croisement de données différentes, qualitatives et quantitatives, mais complémentaires sur un même sujet, pour une compréhension plus fine du problème de recherche : par l'exploration et par la description (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon 2016; Gaudreau, 2001; Gauthier, 2009).

Dans cette étude, le design choisi est un devis mixte imbriqué à prédominance qualitative. Par son caractère exploratoire et appuyé par une méthode quantitative, il vient enrichir la description des stratégies d'apprentissage utilisées selon les participants. Ce croisement mène à obtenir des résultats qui permettent d'atteindre les objectifs de recherche par une démarche souple tout en bénéficiant de différentes méthodes de collectes de données qualitatives et quantitatives pour améliorer la validité interne et externe de la recherche (Alderbert et Rouzies, 2006, Fortin et Gagnon, 2016). Notamment, la méthodologie des méthodes mixtes constitue une approche de recherche qui permet de tirer avantage des forces de chacune des méthodes et de pallier leurs limites, selon Fortin et Gagnon (2016).

D'un côté, pour recueillir des données qualitatives, la méthode d'entrevue individuelle semi-dirigée constitue une méthode de collecte pertinente pour mieux comprendre ce qui interfère avec la disponibilité, l'engagement et la capacité à apprendre des militaires ayant vécu une ou

des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière. Grâce à cet outil de collecte de données, il est possible d'avoir une meilleure compréhension de la problématique en s'intéressant au point de vue des personnes qui vivent le phénomène étudié (Gaudreau, 2001; Miles et Huberman, 2003; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006), et d'aller en profondeur sur l'objet de recherche. De plus, les données recueillies pendant les entrevues individuelles semi-dirigées permettent de mieux comprendre et de dégager les stratégies d'apprentissage en FL2 qu'ils pensent utiliser le plus et qui leur semblent les plus efficaces au regard de leurs caractéristiques telles qu'ils les autodécrivent. Les données concernant leurs caractéristiques spécifiques mènent aussi à documenter si les participants ont été exposés à une ou à plusieurs situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire, ce qui pourrait les rendre plus susceptibles de manifester des symptômes du TSPT en contexte d'apprentissage du FL2.

D'un autre côté, pour atteindre les deux objectifs de recherche, le recours à la méthode de collecte de données quantitatives offre l'avantage d'être une méthode scientifique utilisée « pour que les nouvelles connaissances produites par la recherche soient solides, véridiques, probantes » (Gaudreau, 2001). Comme il existe déjà des outils pour mesurer l'autorégulation, les stratégies d'apprentissage que les apprenants pensent utiliser le plus fréquemment et la perception du sentiment d'efficacité personnelle (intégrant les dimensions des types de motivation et de l'autodétermination), l'utilisation du questionnaire multiéchelles s'avère une méthode de collecte de données efficace pour recueillir des informations à partir d'outils déjà validés par d'autres auteurs. C'est aussi une démarche vérificatrice et confirmatoire, selon la méthodologie mixte, qui appuie les données qualitatives recueillies préalablement auprès des participants.

Enfin, la démarche souple de cette recherche offre la possibilité de croiser des données qualitatives et quantitatives et permet ainsi l'atteinte des objectifs de manière rigoureuse, raisonnée, cohérente et harmonieuse. Elle mène à la description des stratégies d'apprentissage que les apprenants ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire considèrent utiliser le plus souvent et étant les plus susceptibles d'être efficaces pour eux au regard de leurs caractéristiques spécifiques en situation d'apprentissage

du FL2 : c'est-à-dire de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage et de leur perception de leur sentiment d'efficacité personnelle, incluant leur motivation.

3.2 Déroulement de la recherche

Pour atteindre les objectifs de recherche, la collecte des données s'est réalisée en deux étapes : l'entrevue individuelle semi-dirigée suivie de la distribution du questionnaire, remis aux participants à la fin de l'entrevue semi-dirigée, et un processus itératif d'analyse avec la recension des écrits tout au long de la recherche.

Plus précisément, au moment du recrutement, la chercheuse a demandé aux participants de lire et de signer le formulaire de consentement (annexe 6). Puis, elle a organisé un ou des rendez-vous avec eux pour les interviewer en suivant le guide d'entrevues (annexe 7). Les rencontres ont eu lieu dans un endroit isolé, loin des regards familiers, de manière anonyme et confidentielle : un endroit où les participants se sentaient en sécurité. À la fin de l'entrevue, elle leur a remis le questionnaire (annexe 8) accompagné de la liste de numéros d'urgence (annexe 9). Pendant l'entrevue et à la fin de celle-ci, grâce à ses qualifications en premiers soins en santé mentale et en tant qu'agente pour le Programme d'aide aux employés, la chercheuse s'est assurée que les participants se sentaient bien et en sécurité.

En bref, la collecte des données s'est déroulée sur une année entre 2015 et 2016. La demande d'éthique a eu lieu de janvier à octobre 2015; le recrutement des participants s'est fait à l'automne 2015 et à hiver 2016; la collecte des données qualitatives et quantitatives s'est tenue à l'hiver et au printemps 2016. Puis, le traitement et l'analyse des données de manière itérative ont eu lieu à partir du printemps 2016 jusqu'à l'été 2017. Enfin, de l'automne 2017 jusqu'à l'automne 2019, la chercheuse a procédé à la rédaction des derniers chapitres, à la défense et à la publication de la thèse.

3.3 Participants

À l'automne 2015, les participants ont été recrutés sur une base volontaire grâce à une invitation envoyée par courriel à tous les apprenants de FL2 de l'École de langues des FAC, située à Gatineau (Asticou) - et aux apprenants de l'année précédente - par le réseau informatique de la Défense avec l'approbation du commandant de l'école (la lettre d'invitation se trouve en annexe 10). Les trois critères de sélection des participants qui ont été retenus sont les suivants : 1) de suivre une formation linguistique au moment de l'étude (2015-2016) ou d'avoir suivi une formation linguistique au cours de l'année précédente (2014-2015); 2) d'avoir été exposé à une ou des situations traumatogènes au cours de la carrière militaire; et 3) d'être militaire dans les Forces régulières des FAC depuis plus de cinq ans. Ces critères ont été vérifiés au moment du recrutement. S'ils respectaient les critères de sélection, les participants devaient accepter de signer le formulaire de consentement.

Le tableau 3.1 précise certaines caractéristiques des participants. Le nombre de participants visés pour cette recherche était de 10 à 20 apprenants. L'idée était d'avoir un nombre suffisant de participants pour arriver à un certain point de saturation des données qualitatives. En tout, 23 participants ont répondu à l'invitation. Parmi ceux-ci, un seul s'est retiré avant la fin du processus pour des raisons opérationnelles militaires. Ainsi, l'échantillon repose sur 22 entrevues, dont 12 hommes et 10 femmes.

Tableau 3.1

Caractéristiques des participants

Genre	Hommes : 12 Femmes : 10	
Âge / nombre	20-30	2
	31-35	1
	36-40	5
	41-45	6
	46-50	7
	51-60	1
Origine	54,5 % provinces maritimes 27,3 % Ontario 18,2 % autres provinces canadiennes	
Grades	16 officiers (capitaine, major, lieutenant-colonel et colonel) 6 membres du rang (sergent, adjudant, adjudant-maître, adjudant-chef)	
Éducation	Diplôme universitaire : 77 %	
	Diplôme collégial : 13,6 %	
	Diplôme d'études secondaires : 9,1 %	
Changé de métier au cours de la carrière	Oui : 9	
	Non : 11	
Métier actuel	Ingénieurs, technicien de véhicule, technicien en géomatique, spécialistes en communication, fantassin pour les forces d'opérations spéciales, médecin de combat, infirmières, policier militaire et avocat.	
Années d'enrôlement / nombre	1986-1990	8
	1991-1995	6
	1996-2000	3
	2001-2005	4
	2006-2011	1

Tous les participants proviennent de différentes régions du Canada, dont la majorité vient des maritimes (54,5 %) et de l'Ontario (27,3 %). Ils ont en moyenne entre 36 et 50 ans (82 %). Ils possèdent pour la plupart un diplôme universitaire (77 %), tandis que seulement deux des participants (9,1 %) possèdent un diplôme d'études secondaires et trois un diplôme d'études collégiales (13,6 %).

Tableau 3.2

Répartition des participants selon les trois groupes militaires des FAC

Groupes militaires	Officiers	Membres du rang	Total
Aviation royale canadienne (ARC)	5	1	6
Armée canadienne (AC)	10	4	14
Marine royale canadienne (MRC)	1	1	2
Total	16	6	22

Vingt-et-un participants sur 22 ont plus de 10 ans d'expérience dans les FAC, dont 64 % qui ont plus de 20 ans d'expérience. Parmi ceux-ci, on compte 16 officiers et 6 membres du rang qui font partie de l'Armée canadienne (AC), de la Marine royale canadienne (MRC), de l'Aviation royale canadienne (ARC) ou encore des Forces d'opérations spéciales (FOS). Le tableau 3.2 présente la répartition des participants selon les trois groupes principaux militaires des FAC.

3.4 Méthodes et outils de collecte des données

Dans le cadre de cette recherche, les deux méthodes de collecte de données, l'entrevue individuelle semi-dirigée et le questionnaire, ont été choisies en fonction des deux objectifs présentés au chapitre deux, de l'état de l'avancement de la recherche en éducation et des contraintes du terrain. Le recours à ces deux méthodes permet une collecte de données efficaces en assurant l'anonymat des participants et en offrant une qualité de la recherche.

3.4.1 Entrevue individuelle semi-dirigée

La première méthode de collecte de données qualitatives choisie est l'entrevue individuelle semi-dirigée. Grâce à cette méthode, la chercheuse peut étudier les actions ainsi que les intentions ou les significations que les acteurs attribuent à leur formation linguistique, ces dernières ne pouvant être comprises qu'à partir du point de vue de l'acteur (Royer, Baribeau et Duchesne, 2009). Il s'agit d'une méthode de collecte de données efficace par son caractère ouvert et confidentiel. Elle s'avère idéale pour collecter des données narratives qui ne sont pas nécessairement quantifiables ou généralisables. Elle permet, d'une part, d'explorer des thèmes reliés aux objectifs de cette recherche et d'aborder des sujets plus personnels, voire sensibles et délicats, comme le TSPT chez les membres des FAC et, d'autre part, de s'intéresser au point de vue de l'interaction que les individus établissent entre eux et avec leur environnement (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). L'outil de collecte de données développé grâce à cette méthode pour cette recherche est le guide d'entrevues individuelles semi-dirigées.

3.4.1.1 Guide d'entrevues individuelles semi-dirigées

La création d'un guide d'entrevues individuelles semi-dirigées (en annexe 8) a tenu compte des deux finalités, exploratoire et descriptive, de cette recherche. L'ensemble des questions retrouvées dans le guide offrent une meilleure compréhension des caractéristiques spécifiques des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire. Le temps nécessaire pour répondre aux questions varie entre 30 et 90 minutes, selon les participants. Il est à noter que toutes les entrevues n'ont pas pu être

enregistrées, comme cela était prévu, pour des raisons de sécurité et de confidentialité des données.

En outre, le guide d'entrevues comporte des questions portant sur les expériences d'apprentissage des participants ainsi que sur leurs expériences militaires. Plus précisément, les thèmes abordés se divisent en deux sections. La première section inclut des questions sur les dimensions psychologiques de la problématique et aborde des thèmes concernant davantage les caractéristiques spécifiques des participants en lien avec leurs expériences militaires, les tâches de leur métier et les événements potentiellement traumatogènes qu'ils ont vécus. Il y a aussi des questions portant sur les missions auxquelles ils ont participé, les types de situations auxquelles ils ont dû faire face, ce qui interfère avec leur apprentissage, selon eux, et l'impact que cela peut avoir sur leurs performances. Puis, dans la deuxième section du guide, les questions amènent à mieux comprendre les caractéristiques des apprenants ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire selon les dimensions pédagogiques, sociales et environnementales. Certaines questions visent plus précisément à identifier, sinon à expliquer, ce qui favorise leur apprentissage et les stratégies d'apprentissage du FL2 qu'ils utilisent le plus et qui sont les plus susceptibles d'être efficaces selon eux. Les questions posées incitent, avant tout, à la collaboration entre les participants et la chercheuse. Elles mènent à fournir des informations sur leur carrière et sur leurs défis dans l'apprentissage du FL2. Elles sont ouvertes et abordent des thèmes offrant une meilleure compréhension de leurs perceptions, de ce qui interfère, selon eux, avec leur disponibilité, leur engagement et leur capacité à apprendre et, surtout, des stratégies d'apprentissage qui leur conviennent mieux.

Lors des entrevues individuelles semi-dirigées, l'idée consiste à poser toutes les questions du guide, sans discrimination, tout en se laissant guider par les réponses des participants : en utilisant les questions avec flexibilité (Merriam, 2009) et sans interrompre les participants, mais plutôt en prenant des notes et en attendant le bon moment pour demander des précisions. Cependant, dans ce type de contexte de recherche où la chercheuse est aussi praticienne au moment de la collecte des données, par souci d'objectivité, il faut penser à se remettre en question constamment, ce qui est abordé dans la prochaine section.

3.4.1.2 Posture de la chercheuse

Pendant la collecte de données qualitatives, plusieurs qualités ont été requises de la part de la chercheuse-praticienne pour favoriser l'objectivité du processus et le partage d'information. Dans ce contexte de recherche, il lui incombe de porter une réflexion consciente envers son influence potentielle sur le processus de recherche et sur sa relation avec les participants pendant la collecte de données et après.

En outre, parmi les premières qualités requises au cours des entrevues individuelles semi-dirigées, selon Kaufmann (2011), il y a l'attitude de sympathie envers les participants que doit adopter la chercheuse. Elle doit éviter d'opter pour une attitude de refus ou d'hostilité. Elle doit faire preuve d'ouverture. Pour Gauthier (2009), il faut qu'elle travaille en collaboration avec les participants et qu'elle leur offre une écoute active. Selon Seidman (1991), la chercheuse doit démontrer au cours de l'entrevue qu'elle s'intéresse aux actions et aux histoires : qu'elle accorde de l'importance aux autres tout en écoutant activement ce qu'ils ont à dire. Il faut qu'elle parle peu et fasse en sorte que les participants s'expriment à propos des objectifs de recherche. Elle doit guider la conversation vers les thèmes à aborder et les informations à traiter tout en tenant compte du temps à gérer. Dans un souci d'objectivation et de saturation des données, tout en gardant en tête les objectifs de la recherche, la chercheuse doit rester modeste et discrète (Kaufmann, 2011). Elle doit se montrer curieuse, chercher à comprendre les motifs d'une réponse, tenter d'élucider les émotions et les sentiments sous-jacents. Elle doit aussi être à l'écoute des besoins des participants, leur offrir des pauses et respecter leur choix de ne pas répondre à une question ou de cesser de participer à la collecte des données. De cette manière, les participants se sentent en sécurité et contribuent à la recherche (Gauthier, 2009). De plus, Blanchet et Gotman (2010) proposent de faire en sorte que les interviewés ne se sentent pas contraints de répondre aux questions comme dans un interrogatoire. Selon ces auteurs, il incombe à la chercheuse de les faire parler librement. Poisson (1990) mentionne que la chercheuse ne doit pas essayer de finir les phrases des interviewés surtout en présence d'hésitations, il est nécessaire qu'elle les laisse aller et qu'elle tolère les silences. À la rigueur, pour mieux relancer le discours, plusieurs auteurs (Baribeau, 2009; Blanchet et Gotman, 2010; Guillemette, Luckerhoff et Guillemette, 2011; Merriam,

2009; Poisson, 1990; Seidman, 1991) suggèrent des stratégies d'écoute en donnant un contre-argument par exemple ou en émettant un commentaire en faisant l'avocat du diable, en soulignant un aspect de la réponse, en reformulant, et en demandant des précisions. Selon Mayer, Ouellet, Saint-Jacques Turcotte (2000), la chercheuse doit éviter :

De suggérer, par ses commentaires, certaines réponses; de donner une interprétation des réponses inspirée par ses pensées personnelles; de citer, de manière non planifiée, les réponses faites par d'autres répondants comme référence d'une opinion; de transcrire des réponses imprécises et incomplètes, il demandera plutôt des explications supplémentaires (p. 128).

De surcroît, pour faire en sorte que l'informateur se sente totalement libre, Kaufmann (2011) propose d'avoir recours à l'humour. Selon lui, « l'humour est une technique particulièrement efficace : un enquêteur gai et souriant obtient des résultats incomparablement supérieurs à ceux d'un enquêteur morose et terne » (p. 54). Toutefois, il prévient qu'il faut faire attention de ne pas tourner l'entretien en dérision par un sens de l'humour exagéré, car « le sérieux de l'enquête peut par exemple encourager à produire des réponses sérieuses, en conformité avec ce qui est supposé être attendu d'une personne sérieuse » (p. 65). En outre, selon Fortin (2010), la chercheuse-praticienne doit développer un lien de confiance fort avec les participants : c'est une responsabilité qui lui incombe pour susciter le partage de sentiments et de perceptions. Tout au long du processus, la chercheuse doit suivre ces recommandations et adopter un ton neutre et une attitude positive. Elle doit tenter de ne pas être impliquée dans un conflit qui pourrait compromettre la recherche. Il faut plus précisément qu'elle se fasse oublier de façon à ne pas perturber l'environnement habituel (Poisson, 1990). Il ne faut d'aucune manière que sa présence interrompe les activités quotidiennes d'apprentissage et qu'au contraire elle s'intègre et qu'elle établisse un lien de confiance durable avec les participants.

D'ailleurs, dans ce contexte de recherche, il faut qu'elle soit consciente de son double rôle (chercheuse et praticienne) et qu'elle reste intègre en tout temps. Puisque le milieu de recherche est aussi le milieu de travail de la chercheuse et celui des participants, comme le souligne De Lavergne (2007), il incombe à la chercheuse-praticienne de renouveler son regard envers ses pairs, ses collègues et avec tous les participants. Elle se doit d'essayer de garder sa neutralité pour gagner la confiance des participants qui se confient ouvertement en acceptant

de participer à cette recherche et de discuter du TSPT. À ce sujet, il est essentiel que la chercheuse préserve l'anonymat des participants et la confidentialité des données. La vigilance à ne pas divulguer d'informations concernant les participants et les données de la recherche avec des collègues ou d'autres intervenants est de rigueur. Notamment, seule la chercheuse est en mesure de retracer l'identification d'un participant et connaît l'emplacement des données recueillies. Tous les participants ont reçu un numéro pour que leur identité soit protégée et les données ont été placées sous clé dans un endroit que seule la chercheuse connaît.

Pour favoriser la scientificité et l'objectivité de la démarche, un deuxième outil de collecte de données a été choisi : le questionnaire.

3.4.2 Méthode par questionnaire

La deuxième méthode de collecte de données retenue pour cette recherche est le questionnaire papier-crayon multiéchelles. La distribution du questionnaire s'est faite après l'entrevue, une fois le lien de confiance établi entre les participants et la chercheuse-praticienne, une fois les buts et objectifs de la recherche clairement définis et compris. Grâce au questionnaire multiéchelles, il est possible d'atteindre les deux objectifs de recherche en collectant des données quantitatives pour appuyer les données qualitatives recueillies. Le recours à cette méthode offre également la possibilité d'y regrouper plusieurs outils. L'un d'eux permet de collecter des informations démographiques sur entre autres le sexe, l'âge, le grade militaire et la scolarité des participants; puis, d'identifier s'ils ont le diagnostic du TSPT. Tandis que les autres outils dans le questionnaire abordent des thèmes qui incluent les stratégies d'apprentissage les plus utilisées selon les participants pour favoriser l'apprentissage du FL2, la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle en lien avec ces stratégies, la description de leur autorégulation et de leur autodétermination.

Le questionnaire créé pour la présente recherche se divise en cinq parties (115 questions) et est composé de quatre outils de mesure différents, expliqués dans les sous-sections suivantes. Il nécessite environ de 30 à 60 minutes pour y répondre.

3.4.2.1 Première partie : sentiment d'efficacité personnelle et apprentissage du FL2

Le premier outil du questionnaire est composé de 23 questions qui ont pour but de mieux comprendre les perceptions des apprenants quant à leur processus d'apprentissage en FL2. Il sert à mesurer l'autorégulation des participants selon les stratégies d'apprentissage générales qu'ils pensent utiliser en FL2 et la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle. Il s'agit d'une adaptation de l'échelle de Mizumoto (2013) utilisée pour mesurer les effets de l'apprentissage autorégulé du vocabulaire sur la perception du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants en L2. À cet égard, Mizumoto (2013) avait créé une échelle en japonais, puis il l'a traduite en anglais pour son étude. Pour cette recherche, l'échelle a été adaptée de manière à mesurer plus globalement les stratégies d'apprentissage en FL2 et le sentiment d'efficacité personnelle des participants, ce qui dépasse l'apprentissage du vocabulaire comme l'avait fait Mizumoto (2013). L'outil adapté pour cette recherche se divise en cinq sous-échelles : 1) se fixer des buts (*Goal setting*); 2) le contrôle aut DIRIGÉ (*Volitional Control*); 3) les stratégies utilisées (*Strategy Use*); 4) le degré de satisfaction des stratégies utilisées (*Satisfaction with Strategy Use*); 5) le sentiment d'efficacité (*Self-Efficacy*). Cet outil inclut des questions qui renvoient à six choix de réponses selon une échelle *Likert* : 1) complètement en désaccord; 2) faiblement en accord; 3) modérément en accord; 4) en accord; 5) fortement en accord; et 6) complètement en accord. L'avantage d'avoir recours à cet outil est qu'il est considéré comme représentant un outil de mesure valide pour le processus d'autorégulation en apprentissage d'une L2. Son indice de validité varie entre 0,85 et 0,93 selon Mizumoto (2013). Les données recueillies à l'aide de cet outil permettent de mieux comprendre les besoins et les caractéristiques spécifiques des participants telles qu'ils les perçoivent. Elles fournissent des informations sur les stratégies d'apprentissage en FL2 que les participants pensent utiliser le plus souvent et sur leurs perceptions de leur sentiment d'efficacité personnelle en précisant les actions qu'ils mettent en place pour favoriser l'apprentissage d'une L2 et le degré de satisfaction de l'utilisation qu'ils ont de celles-ci.

3.4.2.2 Deuxième partie : inventaire des stratégies pour l'apprentissage d'une langue (SILL)

Le deuxième outil du questionnaire retenu, l'échelle de mesure SILL, *Strategy Inventory for Language Learning*, d'Oxford et Burry-Stock (1995), est composé de 50 questions. Il inclut six sous-échelles de stratégies d'apprentissage en L2 : 1) stratégies de mémorisation (*Memory*); 2) stratégies cognitives (*Cognitive*); 3) stratégies compensatoires (*Compensatory*); 4) stratégies métacognitives (*Metacognitive*); 5) stratégies affectives (*Affective*); et 6) stratégies sociales (*Social*). Les choix de réponses se partagent en trois options de préférence : 1) en désaccord; 2) partiellement en accord; 3) complètement en accord.

Le choix de cet outil se justifie parce que c'est celui qui apparait le plus utilisé dans le monde présentement pour analyser les facteurs permettant d'identifier la fréquence des stratégies linguistiques utilisées selon les apprenants et le niveau de performance en L2. L'avantage d'avoir recours à ce type d'outil est qu'il est utile pour analyser les facteurs permettant d'identifier la fréquence des stratégies linguistiques utilisées selon les participants et les besoins qu'ils ont pour ce qui concerne leurs stratégies d'apprentissage en FL2. Il permet aussi de révéler la relation entre les stratégies utilisées selon les apprenants et leurs performances langagières. Plusieurs auteurs, dont Ehrman et collaborateurs (2003), Magogwe et Oliver (2007), Ruba et ses collaborateurs (2014), Yilmaz (2010) et Zare-ee (2010), l'ont utilisé et adapté auprès d'étudiants de L2 ou étrangère, principalement au niveau universitaire. Son index de fiabilité s'avère très élevé selon Magogwe et Oliver (2007) pour prédire la performance des apprenants en L2, 0,89. De plus, son coefficient de validité s'élève à 0,99 selon Oxford et Burry-Stock (1995). Les résultats des études des auteurs mentionnés ci-haut montrent qu'il existe une relation significative entre la perception du sentiment d'efficacité personnelle et l'usage de stratégies d'apprentissage en FL2.

3.4.2.3 Troisième partie : sentiment d'efficacité personnelle

Le troisième outil retenu permet d'évaluer comment les participants se perçoivent quant à leur sentiment d'efficacité personnelle en apprentissage du FL2 selon l'inventaire de leurs

stratégies d'apprentissage. Il inclut six questions. Chacune des questions est en lien avec les sous-échelles de l'échelle de mesure SILL présentées à la section précédente.

Cet outil, qui vise à mesurer la perception du sentiment d'efficacité personnelle en lien avec les stratégies d'apprentissage des apprenants de L2, a été créé à partir de l'étude de Yilmaz (2010). Ce dernier, en se basant entre autres sur l'étude de Magogwe et Oliver (2007), a demandé aux participants de répondre au questionnaire SILL dans un premier temps; pour ensuite, dans un deuxième temps, évaluer comment ils se percevaient quant au niveau de réussite scolaire. Cette méthode a semblé concluante avec un coefficient de fiabilité de 0,84.

Pour la présente recherche, la procédure de Yilmaz (2010) a été retenue pour demander aux participants comment ils percevaient leur réussite scolaire en FL2 dans les six sous-échelles du questionnaire SILL présentées à la partie précédente en intégrant les six dimensions : 1) stratégies de mémorisation; 2) stratégies cognitives; 3) stratégies compensatoires ; 4) stratégies métacognitives; 5) stratégies affectives; et 6) stratégies sociales. Les réponses réfèrent à une échelle de préférence de 0 à 100 % et permettent non seulement d'évaluer comment les participants se perçoivent quant à leur capacité d'action et quant à leur niveau de réussite, mais aussi de montrer les différentes stratégies utilisées selon leurs préférences.

3.4.2.4 Quatrième partie : échelle d'orientations de l'apprentissage d'une langue (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation - LLOS-IEA)

Le quatrième outil choisi comporte 21 questions qui ont pour but d'évaluer le type de motivation des participants selon l'échelle d'orientations de l'apprentissage d'une langue : *Language Learning Orientations Scale-Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation Subscales* (LLOS-IEA), de Noels, Pelletier et Vallerand (2000). Il s'agit d'une échelle construite en anglais et déjà validée par plusieurs auteurs, dont Coulibaly et Kadir (2012), Guay, Vallerand et Blanchard (2000) et Vallerand et collaborateur (1989).

Cet outil permet de mesurer comment les participants s'autodéterminent et perçoivent leur type de motivation, tel qu'ils l'autodécrivent. En outre, un des avantages d'avoir recours à ce

dernier est qu'il ne prend que quelques minutes à y répondre, les questions sont directes, dans un langage très accessible. Puis, il fournit des réponses réparties selon une échelle de préférence *Likert* avec sept options : 1) complètement en désaccord; 2) faiblement en accord; 3) modérément en accord; 4) plutôt en accord; 5) en accord ; 6) fortement en accord; et 7) totalement en accord. Son coefficient de fiabilité (0, 74) varie selon les sous-échelles entre 0,67 et 0,88 (Noels et coll. 2000).

Les résultats de l'étude de Noels et collaborateurs (2000) recueillis grâce à cet outil montrent que plus les raisons d'apprendre une L2 sont internalisées, plus l'apprenant se proclame confortable et persévérant. De plus, ceux parmi les apprenants qui ont une motivation plus intrinsèque sont moins enclins à être anxieux durant le processus d'apprentissage et moins susceptibles à abandonner : ils sont plus engagés durant leur apprentissage et ultimement plus susceptibles d'atteindre les buts linguistiques.

3.4.2.5 Cinquième partie : informations personnelles

Le cinquième outil du questionnaire inclut 15 questions pour collecter des informations sur des données démographiques des participants, entre autres : le sexe, le grade militaire, l'âge, le métier, la scolarité et s'ils ont le diagnostic du TSPT. Ces données permettent de faire un croisement entre certains renseignements recueillis lors des entrevues individuelles semi-dirigées, ceux collectés avec le questionnaire et d'autres caractéristiques spécifiques aux apprenants militaires documentées dans la recension des écrits, selon l'opinion d'experts et de scientifiques spécialisés dans le domaine.

Le plan d'analyse présenté dans la prochaine section, explique et décrit de quelle manière les données recueillies à l'aide des entrevues individuelles semi-dirigées et du questionnaire ont été traitées et analysées.

3.5 Plan d'analyse des données de la recherche

Le plan d'analyse des données a été élaboré en tenant compte du devis de recherche décrit plus tôt. La présente recherche de méthodologie mixte s'ancre dans une tradition épistémologique qui est fondamentalement interprétative par la collecte de données sur le monde social, sur les expériences des participants, leur vécu et l'interprétation qu'ils en font et que la chercheuse en fait (Anadon et Savoie-Zajc, 2009). À ce propos, comme ces auteurs l'indiquent, en recueillant des données subjectives sur les significations que les acteurs concernés donnent aux expériences vécues et sur leur vision du monde, la chercheuse doit tenir compte de la dimension interprétative lors du traitement et de l'analyse des données recueillies. Les résultats attendus sont une meilleure compréhension des caractéristiques spécifiques des apprenants militaires ayant vécu une ou plusieurs situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire et une description des stratégies convenant le mieux, selon eux, à l'apprentissage du FL2.

3.5.1 Analyse des données qualitatives

L'analyse des données qualitatives recueillies au cours des entrevues a été réalisée en trois étapes selon un processus de thématization proposé par Anadon et Savoie-Zajc (2009). La première étape a été la codification selon les thèmes centraux de la recherche. Ensuite est venue la catégorisation pour faciliter l'analyse des données qualitatives recueillies (Fortin, 2010). Puis, en troisième lieu, la dernière étape consistait en l'interprétation des données analysées en effectuant un croisement de celles-ci avec les données quantitatives recueillies et la recension des écrits.

Ainsi, pour la première étape d'analyse qualitative, la chercheuse a procédé à la codification des informations à partir des verbatim des entrevues. À cet égard, le verbatim de chacune des entrevues a été retranscrit. Lors de cette étape, la chercheuse a aussi noté les sens qui ressortaient des informations recueillies. Ensuite, elle a codifié et a catégorisé toutes ces informations sous forme de thèmes à partir des concepts centraux de la recherche. Les thèmes principaux sont, entre autres : les expériences militaires, le TSPT, les stratégies

d'apprentissage, la mémorisation, les facteurs pédagogiques et les difficultés d'apprentissage. En plus de ces thèmes, certains codes ont émergé de l'analyse des données des verbatim, comme : le stress et l'anxiété, la frustration, la collaboration, le rôle de l'enseignant, les stratégies sociales, les stratégies affectives et la gestion de stress. Pour faciliter le travail de codification, comme le suggèrent Fortin (2010) et Mukamurera et collaborateur (2006), la chercheuse a eu recours à un logiciel (NVIVO) pour la mise en lien des différents codes et des catégories. Par la suite, dans le but d'avoir une certaine objectivité de la démarche quant aux choix des thèmes et à la manière de coder les données, une tierce personne a participé à la covalidation des codes établis par la chercheuse par une démarche de fidélité interjuge, jusqu'à l'obtention d'une fidélité de 85 %. Ainsi, après avoir covalidé deux entrevues avec une tierce personne, la chercheuse a complété elle-même la codification des autres données recueillies lors des entrevues.

Ensuite, à la deuxième étape du processus, la chercheuse a procédé à l'analyse des données qualitatives, soit à la remise en question du choix d'un code ou d'un autre, et à la comparaison entre les informations recueillies auprès des différents participants lors des entrevues. Elle a observé et a analysé les convergences et divergences dans les réponses, les fils conducteurs, les thèmes centraux et ceux plus spécifiques. À cette étape, la chercheuse a regroupé certaines données pour les intégrer au logiciel SPSS. Il s'agit de données quantifiables, par exemple, si les participants ont participé de manière directe ou indirecte aux missions; s'ils ont vécu un ou des événements potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière; s'ils ont éprouvé des difficultés d'apprentissage pendant la formation en FL2; s'ils ont eu des blessures physiques causées par les exercices et les déploiements au cours de leur carrière; et à combien de missions ils ont participé.

Une fois la codification et l'analyse complétées, la troisième étape du processus consistait à l'interprétation des données analysées, présentée au chapitre 5. Pour ce faire, la chercheuse a mis en relation les informations recueillies et a dégagé le sens que les participants voulaient exprimer selon les thèmes abordés. Elle a essayé, par cette démarche, de rester objective et de respecter le sens donné aux informations recueillies. Enfin, elle a effectué des liens avec les

données quantitatives recueillies, la recension des écrits scientifiques et ce qu'en disent certains experts dans le domaine.

3.5.2 Analyse des données quantitatives

Pour cette recherche, les données recueillies à l'aide du questionnaire ont été synthétisées, enregistrées et analysées à partir d'un logiciel SPSS pour faire des analyses descriptives. L'analyse des données quantitatives a permis de mesurer, de confirmer, de valider et de croiser certaines informations importantes dans l'atteinte des objectifs de recherche. Les données recueillies grâce au questionnaire assurent l'objectivité de la recherche : elles appuient celles recueillies à l'entrevue. Elles permettent à la chercheuse de collecter, de mesurer et d'évaluer certaines informations en lien avec les données recueillies lors des entrevues.

Comme le questionnaire inclut des échelles qui ont déjà été validées par d'autres auteurs, la chercheuse s'est référée aux études précédentes pour assurer le traitement, l'analyse et le croisement des données.

3.5.3 Analyse croisée des données : la triangulation

Pour cette recherche, l'analyse et l'interprétation des données se sont effectuées par triangulation. La triangulation se définit pour Aldebert et Rouzies (2011), comme l'obtention de données différentes, mais complémentaires sur un même sujet afin de mieux comprendre le problème de recherche. Plusieurs auteurs (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Loiselle et Harvey, 2008) corroborent cette définition. Pour eux, la triangulation est possible par le recours à plusieurs méthodes de collecte de données, par l'interprétation des résultats des analyses selon divers cadres théoriques, l'idée étant d'aller jusqu'à saturation des données.

Le croisement des données qualitatives et quantitatives a permis de faire ressortir la signification que les participants donnaient aux résultats. Les deux types de données analysées renvoient, d'une part, aux données qualitatives qui concernent davantage la carrière militaire des participants ainsi que leurs caractéristiques spécifiques en lien avec leurs expériences

comme militaire et comme apprenant au regard de leurs stratégies d'apprentissage. Puis, d'autre part, les données quantitatives viennent appuyer ces données qualitatives puisqu'elles permettent de comprendre et d'identifier les stratégies d'apprentissage du FL2 qu'ils pensent utiliser le plus souvent et qui sont les plus susceptibles d'être efficaces, selon eux, en plus de décrire la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle et de leur autodétermination. Les deux types de données analysées s'avèrent complémentaires et non contradictoires. Le croisement de ces données permet l'atteinte des objectifs en reflétant bien les expériences et les points de vue des participants de manière objective. En plus du croisement des données recueillies aux entrevues individuelles semi-dirigées et au questionnaire, l'engagement prolongé de la chercheuse-praticienne sur le terrain a permis de collecter différents niveaux d'informations concernant les apprenants militaires relativement aux objectifs.

Ainsi, par ces différentes méthodes de collecte de données, la chercheuse a pu « prendre en compte différents niveaux d'analyse d'un même phénomène » en collectant plusieurs données de natures différentes (Aldebert et Rouzies, 2011). Ce faisant, la triangulation des données et la crédibilité scientifique de la recherche ont été assurées par le recours à plusieurs modes de collecte de données en réduisant les faiblesses de chacune des méthodes par la complémentarité de l'autre. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011) :

La triangulation poursuit en fait deux objectifs. Le premier est de permettre au chercheur d'explorer le plus de facettes possible du problème étudié en recueillant des données qui feront ressortir des perspectives diverses. Cette exploration permettra de parvenir à une compréhension riche du phénomène analysé. Le second vise à mettre la triangulation au cœur du processus de coconstruction des connaissances et à favoriser l'objectivation du sens produit pendant la recherche (p. 143).

Le recours à la triangulation a permis, dans ce contexte de recherche, une démarche d'analyse des données qualitatives et quantitatives en assurant la validité des données. En intégrant les données d'une méthode à l'autre selon une stratégie de combinaison, la chercheuse a été en mesure de dégager et de décrire des caractéristiques spécifiques d'apprenants ayant vécu une ou plusieurs situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire (objectif 2); puis d'identifier, sinon de décrire, les stratégies d'apprentissage que ces

apprenants pensaient utiliser le plus et qui étaient les plus susceptibles d'être efficaces selon eux (objectif 1).

3.6 Critères de scientificité et de rigueur

Les critères de scientificité présentés dans cette section ont pour but d'objectiver les données recueillies grâce au devis mixte imbriqué à prédominance qualitative. Ils assurent une rigueur à la recherche et une cohérence dans la collecte et l'analyse des données afin que les résultats soient valables aux yeux de la communauté scientifique.

Pour que la collecte des données soit rigoureuse, pour favoriser la collaboration des participants et pour que la collecte de données se révèle efficace, la chercheuse a démontré des qualités d'honnêteté, d'ouverture, de flexibilité, de transparence et a été capable de se faire accepter par la communauté militaire afin de développer un lien de confiance avec les participants et de recueillir des données pertinentes à la recherche. Notamment, pour la collecte et l'analyse des données, la création de sens s'est faite à travers l'intercompréhension, l'intersubjectivité et aussi la transparence de la chercheuse (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Ces auteurs décrivent la transparence comme la formalisation et la systématisation du processus d'analyse. En fait, selon Prud'homme (2007) : « Le sens attribué à l'objet de recherche au terme de la démarche s'associe à l'éveil ou aux prises de conscience sur soi que la rencontre, les délibérations et la réflexion ont pu stimuler (p. xii). » Alors, l'honnêteté et l'intégrité favorisent l'objectivation des données.

De plus, les critères suivants ont été retenus afin d'assurer une réception positive de la recherche par la communauté scientifique : la crédibilité, la transférabilité et la fiabilité de la recherche. La crédibilité représente un critère important, car elle sert « à vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Karsenti et Savoie-Zajc 2011, p. 140). D'ailleurs, le fait que la chercheuse-praticienne se trouvait dans un premier temps sur le site de recherche est, selon ces auteurs et selon Fortin (2010), susceptible de soutenir la crédibilité des interprétations des données recueillies.

Puis, le critère de la transférabilité s'appuie sur l'utilisation potentielle des résultats de la recherche en s'interrogeant sur la pertinence de l'étude, sur la plausibilité et la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche et le contexte réel; d'où l'importance de décrire les contextes du déroulement de la recherche et les caractéristiques de l'échantillon des participants (Anadon, 2006; Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Miles et Huberman, 2003). De plus, la triangulation des résultats contribue à la transférabilité des résultats. Alors, la collecte de données quantitatives vient appuyer la collecte de données qualitatives et favorise la transférabilité et la pertinence de cette recherche.

Enfin, la fiabilité de la recherche se retrouve dans la rigueur de l'analyse des données quantitative et par la saturation des données qualitatives. Cette saturation est atteinte lorsque la chercheuse a collecté suffisamment de données pour créer des catégories à partir des thèmes étant les plus révélatrices des objectifs de recherche identifiés (Blais et Martineau, 2006).

À ces critères de scientificité s'ajoutent certaines considérations éthiques présentées dans la prochaine section.

3.7 Considérations éthiques

Pour cette recherche, les approbations éthiques du comité SCAE de l'Université du Québec en Outaouais (numéro de certificat 2198) et celle du sous-ministre de la Défense nationale (numéro de certificat 1439/15F) étaient toutes deux nécessaires. Ces deux certificats ont été obtenus à l'automne 2015 après un long processus de négociation avec les FAC (annexe 11). Celui de l'UQO a été renouvelé chaque année jusqu'en 2020.

Comme stipulé dans la lettre de consentement (annexe 6), il n'y a aucun risque connu pour les candidats qui ont accepté de participer à cette recherche. Du moins, aucun risque plus grand que celui de suivre une formation linguistique en FL2 selon le programme militaire d'enseignement des langues secondes des FAC. Toutefois, en cas de nécessité pendant la collecte de données, les participants ont pu contacter le Dr Stéphane Bouchard à l'UQO et d'autres spécialistes à l'hôpital Montfort d'Ottawa si nécessaire, étant donné que le TSPT est

un sujet très personnel et délicat qui implique parfois un débalancement affectif. Aussi, une aide psychologique a été prévue pour les participants qui en exprimaient le besoin. Or, les services de ressources professionnelles n'ont pas été requis lors de la collecte de données. Tout s'est bien déroulé et les compétences en premiers soins en santé mentale de la chercheuse ont été suffisantes pendant les entrevues pour assurer le bien-être des participants.

Par surcroît, pour assurer une participation volontaire, un consentement éclairé et le bien-être des participants tout au long de la recherche, les principes d'éthique suivants s'appliquaient :

1. Recruter des participants sur une base volontaire. Ainsi, les participants peuvent se retirer de l'étude au moment où ils le désirent. Ils peuvent aussi refuser de répondre à une question et exiger que certaines données ne soient pas utilisées pour la recherche.
2. Informer clairement des objectifs de la recherche et de la démarche méthodologique choisie, des risques encourus, des bénéfices de la recherche pour les participants et pour la chercheuse.
3. Faire signer le formulaire de consentement par tous les participants. Bien expliquer les étapes de la collecte de données et la manière dont les données seront traitées et analysées.
4. Traiter les participants comme des individus autonomes qui ont une liberté de choix et d'opinion, avec justice et équité.
5. Éliminer tous les risques pour la santé, le bien-être et la sécurité d'emploi des participants au sein des FAC. Respecter les participants en tout temps. Leur offrir des pauses au besoin.
6. Prendre les précautions nécessaires pour garder l'anonymat des participants afin de préserver leur identité et la confidentialité des données recueillies en attribuant des pseudonymes dans une liste protégée et verrouillée.

Ce qu'il faut retenir pour cette recherche est que tout a été mis en place pour assurer l'anonymat, la confidentialité et le respect du participant tout au long du processus. La confiance et la collaboration entre les participants et la chercheuse-praticienne ont prédominé pour la réussite de ce projet, et ce, non seulement pour le recrutement, la collecte, le traitement et l'analyse des données, mais aussi après, une fois le projet complété. À cet égard, les données seront conservées pendant 10 ans. Comme indiqué plus tôt, seule la chercheuse connaît leur emplacement et peut retracer l'identité des participants.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

La problématique de cette recherche découle de l'éducation et de la formation des militaires canadiens qui ont l'obligation de détenir un certain niveau de connaissances dans les deux langues officielles selon les exigences de la *Loi sur les langues officielles* du Canada (1969) et les besoins opérationnels de la Défense nationale (FAC, 2015a). Le bilinguisme permet aux militaires de soutenir les opérations des Forces armées canadiennes (FAC), de participer aux missions au pays et à l'étranger, d'accéder à certains postes ou encore d'obtenir une promotion. Ceux qui n'ont pas le profil linguistique demandé doivent suivre une formation linguistique au cours de leur carrière pour parfaire leur langue seconde (L2).

Les deux objectifs de cette recherche sont de mieux comprendre et de décrire les stratégies d'apprentissage du français langue seconde (FL2) que des apprenants ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire considèrent utiliser le plus et qui sont les plus susceptibles d'être efficaces pour eux; puis, de mieux comprendre et de décrire les caractéristiques spécifiques exprimées par ces apprenants, ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage et la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle. La démarche méthodologique choisie pour atteindre ces objectifs est la méthode ayant recours à un devis mixte imbriqué à prédominance qualitative qui consiste au croisement des données qualitatives et quantitatives recueillies selon deux méthodes de collecte de données : l'entrevue individuelle semi-dirigée et le questionnaire. Ces deux méthodes permettent de collecter deux types de données qui abordent des thèmes similaires, mais de façon complémentaire. Ainsi, les données qualitatives recueillies à l'aide des entrevues s'avèrent plus personnelles que les données quantitatives recueillies avec les outils du questionnaire. Ces

données qualitatives renvoient à la carrière militaire et aux blessures psychologiques tandis que le questionnaire sert plutôt de méthode pour documenter les stratégies d'apprentissage du FL2. Notamment, les données qualitatives offrent une meilleure compréhension des caractéristiques spécifiques exprimées par ces apprenants, de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage et de ce qui favorise la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle. Les données quantitatives ont pour but d'appuyer ces caractéristiques en identifiant de quelle manière les participants autodirigent leurs apprentissages en FL2, c'est-à-dire : les stratégies qu'ils disent utiliser pour contribuer à favoriser leur apprentissage du FL2, selon eux, la perception qu'ils ont de leur sentiment d'efficacité personnelle et de la manière dont ils s'autodéterminent. Ces données complètent celles recueillies à l'aide des entrevues.

Le présent chapitre décrit et analyse les résultats recueillis lors de la collecte de données. La section 4.1 décrit certaines caractéristiques spécifiques des participants. Puis, la section 4.2 dresse un bref portrait de leurs types de motivation. Dans la section 4.3 de ce chapitre, il y a la description des stratégies que les participants ont dit utiliser davantage en lien avec ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage au cours de la formation linguistique en FL2. Puis, la section 4.4 aborde la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle au regard de leur satisfaction face aux stratégies utilisées.

Comme certaines données recueillies sont très personnelles, voire délicates, il est à noter que pour préserver l'anonymat des participants et la confidentialité de leurs réponses, le genre masculin est utilisé dans le texte même s'il est possible que le participant soit une femme. De plus, en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, l'analyse n'a pas mené à établir des distinctions particulières entre les groupes de participants. Ainsi, avec les résultats obtenus, il n'est pas possible de catégoriser les participants et de les regrouper comme ceux qui ont le diagnostic du TSPT et qui auraient des besoins particuliers, ou ceux qui croient avoir le TSPT, mais qui ne l'ont pas, ou ceux qui ont le TSPT et qui n'en ont pas le diagnostic. Il n'a pas été possible de grouper les réponses des participants en lien avec le diagnostic du TSPT. Pour cette recherche, aucun de ceux qui ont le diagnostic officiel du TSPT n'est en désaccord avec les questions posées dans le questionnaire, donc les données de ceux ayant un TSPT sont traitées comme celles des autres participants.

4.1 Caractéristiques des participants

Cette première partie du chapitre décrit les caractéristiques des participants et aide à mieux comprendre ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage du FL2 et les stratégies qu'ils disent utiliser. Les résultats présentés proviennent des entrevues pendant lesquelles les participants ont répondu à des questions sur leurs expériences comme militaires et comme apprenants. Lors des entretiens, les thèmes abordés incluaient les difficultés qu'ils ont éprouvées pendant le processus d'apprentissage du FL2 et le stress vécu au cours de la formation linguistique. Il a aussi été question des actions prises pour atteindre les objectifs ciblés, en plus d'aspects plus personnels et délicats pour certains participants, comme les types de missions auxquelles ils ont participé ainsi que les blessures de stress opérationnel et le trouble du stress post-traumatique (TSPT).

4.1.1 Expériences militaires et événements traumatogènes

Lors des entrevues individuelles semi-dirigées, pour recueillir des informations portant sur leurs expériences vécues pendant leur carrière militaire, les participants ont répondu à une série de questions, dont : « Avez-vous vécu une ou des situations traumatogènes au cours de votre carrière? » À cette question, tous les participants n'ont pas répondu d'emblée. Ceux qui ont répondu le plus rapidement sont ceux qui ont vécu plusieurs événements potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire, alors que d'autres participants ont préféré attendre parfois jusqu'à plus de 20 minutes après le début de l'entrevue pour répondre à cette question. Entre autres, un participant a hésité et a répondu « non » quand la question lui a été posée dans le premier quart de l'entrevue. Il a indiqué que, s'il se comparait avec des collègues militaires d'autres métiers, ce qu'il avait vécu dans sa carrière n'était pas traumatogène. Selon lui, les événements auxquels il avait participé faisaient partie de son travail. Toutefois, il a admis qu'ils pourraient être perçus comme traumatogènes du point de vue d'une personne extérieure, même si cela ne l'était pas pour lui. Plus tard, dans l'entrevue, il a révisé sa position pour confirmer qu'il avait bel et bien vécu des événements traumatogènes, mais il a précisé que ceux-ci ne s'étaient pas nécessairement déroulés au cours d'une mission à l'étranger, mais

plutôt ici, au pays. Alors, tous les participants ont affirmé, à un moment ou à un autre dans l'entrevue, « oui », qu'ils avaient vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire.

4.1.1.1 Types d'événements traumatogènes

Au cours des entrevues, parmi les participants qui ont dit « oui », qu'ils avaient vécu un ou des événements potentiellement traumatogènes au cours de la carrière militaire, plusieurs ont expliqué en avoir vécu de différents types. La nature des événements dépendait de leur grade, de leur métier et de la mission à laquelle ils avaient participé.

Cette diversité fait en sorte que les situations auxquelles ils ont été exposés couvrent un spectre assez large. Cela inclut, entre autres, d'avoir été victime d'une explosion aux engins improvisés en Afghanistan; d'avoir patrouillé dans des zones de guerre; d'avoir participé à des opérations militaires, par exemple, en Bosnie, en Croatie, en Afghanistan, en Iraq ou dans d'autres régions comme à Haïti; d'avoir vu des villages détruits par la guerre et par des désastres naturels; d'avoir participé à des combats rapprochés et à des missions de déminages; d'avoir vu des confrères mourir; d'avoir été victime d'une attaque sur son camp de base; et d'avoir vécu un sentiment de peur et/ou d'horreur.

En outre, selon les dires de tous les participants, en tant que militaires, il est normal d'être exposés à des événements potentiellement traumatogènes pour soutenir les opérations des FAC. Ce ne sont pas tous les participants qui ont été déployés. Toutefois, la majorité d'entre eux ont été déployés à plusieurs reprises en théâtre d'opérations et se sont retrouvés fréquemment dans des situations où des événements potentiellement traumatogènes peuvent se produire. Comme présenté au tableau 4.1, 20 d'entre eux disent avoir participé à des missions et 12 déclarent avoir participé à plus de cinq missions pour les FAC. À ce propos, parmi ceux qui ont participé à plus de cinq missions, huit appartiennent au commandement militaire de l'Armée canadienne (AC), c'est-à-dire à la force terrestre. Ils ont été impliqués dans des opérations militaires comme fantassin, géotechnicien, infirmiers, spécialiste en transmission, spécialiste en imagerie ou encore comme spécialiste en transport pour escorter des convois

d'approvisionnement. Ils ont, pour la plupart, participé à plusieurs missions dangereuses et à des combats rapprochés. De plus, parmi ceux qui ont été déployés à plusieurs reprises, neuf ont déjà changé de métier au cours de leur carrière pour différentes raisons, dont les symptômes du TSPT.

Tableau 4.1

Nombre de missions pour l'ensemble des participants

Nombre de missions	Officiers	Membres du rang	Total
0	2 (AC)	-	2
1	-	-	-
2	3 (ARC) \ 1 (AC)		4
3	1 (ARC) \ 2 (AC)	-	3
4	1 (AC)	-	1
5 et plus	2 (ARC) \ 4 (AC) \ 1 (MRC)	1 (ARC) \ 4 (AC) \ 1 (MRC)	12
Total	16	6	22

AC : Armée canadienne; ARC : Aviation royale canadienne; MRC : Marine royale canadienne

Par ailleurs, tous les événements potentiellement traumatogènes mentionnés par les participants ne sont pas survenus lors d'une mission de combat à l'étranger : certains événements potentiellement traumatogènes mentionnés dans les entrevues sont survenus au Canada, comme pour les deux participants qui n'avaient pas encore été déployés au cours de leur carrière au moment de l'entrevue. Ces derniers ont dit qu'ils s'y attendaient et s'y entraînaient. En outre, selon les propos recueillis, ce n'est pas le lieu de travail qui détermine si les participants ont vécu un événement potentiellement traumatogène ou non, mais le rôle qu'ils perçoivent avoir joué pour une mission et les responsabilités qu'ils déterminent comme

les leurs. À cet égard, le participant PHD-07 a cité plusieurs exemples dans lesquels les événements qu'il a vécus pouvaient être perçus comme des événements à fortes charges émotionnelles, dont le moment où il a dû intervenir dans le dossier d'un subalterne qui s'est suicidé. Il a admis que cette situation l'avait beaucoup troublé et que cela l'avait affecté émotionnellement pendant plusieurs mois. Il a aussi dit avoir vécu des situations très difficiles en devant accomplir certaines tâches pour son travail, mais le fait que l'information devait rester confidentielle faisait en sorte qu'il n'en parlait jamais. Ne pouvant en parler à quiconque, cela lui permettait d'éviter d'y repenser, et plusieurs autres participants partageaient cette perception : le fait de ne pas parler de ce qui s'est passé permet de mieux gérer les émotions qui y sont rattachées.

4.1.1.2 Rôle direct ou indirect

Pendant les entrevues, pour mieux comprendre les caractéristiques des participants en lien avec les événements potentiellement traumatogènes qu'ils ont vécus au cours de leur carrière, d'autres questions leur ont été posées pour savoir comment ils percevaient leur rôle dans les opérations des FAC, comme direct ou indirect.

À ce propos, tous les participants ne l'ont pas indiqué au même moment, mais selon les données recueillies, ils ont tous participé à des missions des FAC de manière directe ou indirecte. Parmi l'ensemble des participants, deux ont indiqué ne pas avoir encore fait de missions pour les FAC à l'étranger, mais ils ont tout de même dit y avoir participé de manière indirecte, en jouant un rôle de soutien, tandis que les 20 autres ont participé à des missions au Canada et à l'étranger. En ce qui concerne la perception du rôle qu'ils ont joué, sur les 22 participants à cette recherche, 15 croient que leur participation aux missions des FAC, où il y avait des événements potentiellement traumatogènes, est directe, 5 pensent qu'elle est indirecte et 2 mentionnent qu'ils ont occupé les deux statuts à différents moments de leur carrière.

En revanche, parmi ceux qui ont répondu rapidement « oui », qu'ils avaient vécu des événements potentiellement traumatogènes, le participant PHD-03 a, entre autres, déclaré qu'il

avait vécu plusieurs événements traumatogènes au cours de sa carrière. Puis, il a précisé qu'il n'en avait pas exactement vécu directement, mais qu'en tant que contrôleur aérien pour les avions-chasseurs F-18, il avait vu sur ses écrans plusieurs événements potentiellement traumatogènes incluant la destruction de villes, de villages et la mort d'individus civils et militaires. Il a ajouté qu'à bord des systèmes de surveillance et d'alerte aéroportés (*Airborne Warning and Control System - AWACS*), il avait dirigé directement des attaques de bombardement menées par des aéronefs. Ce n'était pas lui qui pilotait l'avion-chasseur, mais c'était lui qui commandait la mission. Les pilotes d'aéronefs devaient lancer des bombes sur des cibles précises. Alors, il percevait sa participation comme étant directe, car l'impact de ses décisions était direct pour lui. Il a précisé que toutes ses missions étaient constituées d'événements potentiellement traumatogènes, selon lui :

Some of them were indirect. The ones when I was working on the AWACS, I would have to say was direct because I'm controlling the aircraft. And, those aircraft are the one that are bombing. And we have a...we have a say in it. Like not, yeah, we do, we actually, we contribute to whether they're gonna be really releasing it, weapons or not (PHD-03).

De plus, à la question : « *How would you describe the type of mission? Is it humanitarian? Peace keeping? Combat? North Atlantic Treaty Organization (NATO)?* » Ce participant a répondu que, durant sa carrière, il avait surtout participé à des missions de combat :

It was combat. A couple were NATO and the other ones were actually against Iraq with a no-fly zone. And that was in, like, in the early... that's the late nineteen nineties, so... And that was basically when we were enforcing the no-fly zone over Iraq. We would take up in our aircraft, go up, and I would control aircraft. Now, there was some bombing mission during that time, hum, but that's the way my deployment were (PHD-03).

Alors, ce participant a déclaré avoir vécu directement des événements potentiellement traumatogènes au cours de sa carrière. Tout comme le participant PHD-23 qui a décrit son rôle pour les missions auxquelles il a participé pendant sa carrière en indiquant que sa participation dans les missions des FAC était particulièrement directe parce qu'elles comportaient toujours des risques et des situations dangereuses :

Toute ma carrière est remplie d'événements émotifs. À Haïti, il y avait des émeutes et j'étais au centre parfois. En Afghanistan, je travaillais avec des groupes et la semaine suivante, le groupe entier avait été détruit. Il y a eu des morts, on a tiré dans ma direction. J'ai été en présence de plusieurs morts au combat, par exemple, dans un convoi. Je devais rester neutre parce que j'étais le chef (ne pas montrer ses émotions). J'ai déjà utilisé huit de mes neuf vies de chat. J'ai été impliqué souvent dans des situations de combat. J'étais là, avec eux, les blessés et les morts. J'ai perdu beaucoup d'amis afghans et internationaux (PHD-23).

Par ailleurs, le participant PHD-12 a expliqué que son rôle dépendait plutôt du type de mission à laquelle il participait.

Euh, indirect or direct, hum, I guess it depended on which mission I was in. I've done both... hum, like the mission in Kosovo was probably more direct interaction with the public, interaction with the other NATO countries whereas some of the other missions euh particularly Afghanistan. My first mission to Afghanistan, I've never even left the base that was assigned to. I had to close the base, so, I mean, there's no point of even getting out... Well, I went on patrols when I wasn't really allowed to or supposed to, but I did it, hum, so I've done both indirect and direct (PHD-12).

Tandis que pour le participant PHD-06, c'est le grade et les fonctions qui déterminent si la participation est directe ou indirecte, selon le poste occupé dans la hiérarchie militaire, à différents moments de la carrière :

Again, snapshots in time, earlier in my career, hum, when you're a relatively junior rank, I believe you would perceive your participation as being indirect. As you move up the chain of command, and again, because, in the military, it's different, it's not the same for everybody. The corporal has responsibilities that are very important to mission success, but as you move up the chain of command, the responsibilities and the burden of command are much more, are greater. So your role and your effect is more direct. Again, depending on where you sit in the chain of command (PHD-06).

En outre, ce qui émerge de ces résultats est que plus les participants ont contribué directement aux opérations militaires selon leurs perceptions, plus ils pensent que les événements qu'ils ont vécus se définissent comme potentiellement traumatogènes. Comme l'a mentionné le participant PHD-21 lors de l'entrevue, pour lui, il n'y a rien de plus direct que de se faire tirer dessus.

4.1.1.3 Blessures de stress opérationnel et apprentissage du FL2

Le fait d'avoir vécu un ou des événements potentiellement traumatogènes de manière directe ou indirecte au cours de la carrière militaire peut engendrer le développement de blessures de stress opérationnel pouvant mener au TSPT. À cet égard, les participants ont indiqué être conscients des possibilités de manifester des symptômes découlant d'une blessure de stress opérationnel ou du TSPT, et que cela pouvait survenir à n'importe quel moment dans leur carrière et dans leur vie, tout comme pendant l'apprentissage du FL2. En outre, plusieurs ont admis que la formation en FL2 représentait l'une des formations les plus difficiles qu'ils ont suivies dans leur carrière, même si la majorité des entraînements et des formations que les militaires suivent au cours de leur carrière militaire s'avèrent très intenses et extrêmement rigoureux pour certains métiers.

D'ailleurs, même si 15 des participants avaient déjà développé certaines compétences dans la L2 avant de suivre une formation linguistique, 20 participants ont admis en entrevue avoir éprouvé des difficultés d'apprentissage lorsqu'ils ont dû apprendre le FL2 au cours de leur carrière militaire. Qui plus est, même si ce n'était pas la première fois dans leur carrière qu'ils étaient en contexte d'apprentissage, les participants ont dit avoir été confrontés à plusieurs défis, voire difficultés, qui ont nui à leur apprentissage du FL2 pendant la formation. Parmi ceux-ci, seulement deux ont indiqué avoir un diagnostic officiel de troubles d'apprentissage. Lors des entrevues, plusieurs participants ont mentionné que les symptômes de stress ressentis au cours de leur formation linguistique ont eu un impact important dans leur apprentissage du FL2.

4.1.2 Militaires et trouble de stress post-traumatique

Lorsque les participants ont tenté de décrire dans les entrevues l'état de stress dans lequel ils étaient pendant leur apprentissage du FL2, plusieurs d'entre eux ont indiqué que les expériences qu'ils ont vécues pendant leur carrière semblaient avoir un impact non négligeable sur leur apprentissage du FL2. Ainsi, à la question « *Do you feel like your deployment affect either your attention span in the class or in learning?* », il ressort de l'analyse qualitative que,

pour les participants, le niveau d'attention en salle de classe est affecté par des situations stressantes vécues au cours de la carrière militaire, par des blessures de stress opérationnel et par des symptômes reliés au TSPT.

Les participants ont expliqué que plusieurs facteurs faisaient en sorte qu'il leur était plus difficile de s'adapter à ce contexte d'apprentissage du FL2; entre autres, ils n'étaient pas habitués à faire face à l'échec et ils n'étaient pas à l'aise avec ce sentiment. Ils ont raconté que, pour eux, lorsqu'ils font face à l'échec pendant une mission, cela peut mener jusqu'à la mort, alors ce n'était pas une option dans leur carrière. Le stress de performance qu'ils s'imposent comme besoin de satisfaire aux exigences de la tâche qu'on attend d'eux pendant leur carrière militaire est un des types de stress que les participants ont dit avoir ressenti le plus souvent pendant l'apprentissage du FL2 lors des entrevues. Ils veulent satisfaire aux exigences attendues de détenir un certain niveau de compétences en FL2 et d'obtenir le profil linguistique ciblé. Ces exigences créent chez eux une pression de performance et un besoin d'atteindre les objectifs établis. Par conséquent, le plus grand stress que les participants ont dit avoir dû gérer pendant l'apprentissage du FL2 est un stress qu'ils s'imposent eux-mêmes comme facteur interne, et non comme un stress qui leur est imposé par l'organisation.

Comme l'explique PHD-01, pour lui, malgré tous les stress personnels vécus, celui que les militaires s'imposent face au succès de la formation linguistique est un stress qui peut être difficile à gérer :

Yes, this time when I've learned the death of my brother just as I was beginning the training, for sure, that was a stressor, but I think military people in general, in my opinion, tend to always want to be the best at what they do. We tend to strive for perfection; especially if you happen to be a leader within your own domain. So, it becomes kind of a self-imposed stress to succeed and really the self-imposed stress, I find in my experience and also talking with others, it tends to be the greater stress than exterior or stresses that happen outside of yourself.

Le participant PHD-05 a précisé cette idée de la réussite :

In the military, it is that high standard again, and you have to be at that high standard, and hum, you look down upon if you are doing not so good, and I think

this is probably the huge difference there, in a civilian life, you are paying for the schooling, and so, it is on your own, you know, if you fail, you fail, but if you pass, you pass, but in the military, it is like, no, you will...there is no option, so...

Il a ajouté que les militaires cherchent toujours à atteindre un niveau de performance élevé :

Being military, it's always like you are always wanting that, striving for that higher level, and you're almost told you have to get that high level. And when you don't succeed, you don't get to that high level, it added pressure. And it's pressure to get to that high level (PHD-05).

Tous les participants partagent cet avis voulant que les militaires, de manière générale, réagissent mal à l'échec d'une mission qui leur est confiée. Dans ce contexte, il est important pour le participant PHD-08 que l'instructeur ne se laisse pas impressionner par les différentes personnalités dans la classe :

Because we are Army, we are loud, we are more aggressive personalities, especially, especially in our class that were you have mostly officers. Officers are all A personality so (laughing)... The teacher needs to pretend to have an A personality (PHD-08).

En outre, les propos du participant PHD-14 corroborent « l'adage » que les FAC incluent beaucoup d'individus avec ce qu'il décrit comme des personnalités de type A, des leaders à forte personnalité qui ont un grand désir de réussir et d'être les premiers devant :

I would say the military is little more jam pack with... euh... type A personality... hum, people that want to perform want to succeed, want to get promo, argh... want to get promoted, hum we're very... euh... we started at 8, we end at 4, those are the hours, don't steer like not very flexible compared to euh not as flexible at times as I call it civilian culture... hum extremely demanding, hum, I think we are more demanding than everybody else... euh from what I can see, cause I'm starting to work with civilian a little bit more (laughing) (PDH-14).

Selon l'avis de plusieurs participants, la situation serait différente pour les civils. Pour eux, un civil qui paie pour son éducation vit un stress différent pendant son apprentissage qu'un militaire qui est payé pour le faire dans un délai limité. Le fait que la formation linguistique soit un préalable pour la poursuite de la carrière crée un stress différent chez les militaires :

celui de vouloir performer à tout prix dans un délai limité. À cet égard, la plupart des participants ont expliqué que la plus grande difficulté pour eux n'était pas seulement de gérer les symptômes de stress reliés au TSPT, mais plutôt de gérer l'état de stress vécu au cours de leur apprentissage en lien avec les difficultés éprouvées. Ils veulent réussir à tout prix, et cela fait en sorte qu'ils vivent de l'anxiété pendant l'apprentissage du FL2.

De surcroît, plusieurs participants ont expliqué que les symptômes de stress vécu pendant l'apprentissage du FL2 leur causaient des sautes d'humeur; que ça les rendait soupe au lait; qu'ils se fâchaient plus vite; et qu'ils pouvaient passer rapidement de l'état de calme à l'état agité. Ces situations affectaient leur tempérament, leurs émotions, leurs conduites, l'attention et la mémorisation, comme l'explique le participant PHD-01 :

Of course! I get frustrated! And sometimes, I will sit there and go! Our instructor heard a few cursed words. (Laughs) Not just from me! But you know, it is that frustration in ourselves, it's never frustrated with our teacher. It's ourselves going, ah, come on! Can't you think of the stupid word? You know this word! And then, she will say it and you go ... I know that word (PHD-01).

En bref, cette intolérance à l'échec provient des expériences militaires, selon les dires de plusieurs participants. Le stress de performance que s'imposent certains participants serait plus important que le stress causé par des situations qu'ils ont vécues pendant leur carrière, et cela a un impact sur leur apprentissage du FL2, car ils deviennent moins tolérants face à l'échec. Alors, même si le principal stress vécu par les participants provient du désir de performer et de réussir, les participants ont aussi mentionné que leurs expériences militaires avaient forgé l'apprenant qu'ils étaient devenus et ce besoin d'excellence. À ce propos, plusieurs ont indiqué que certaines difficultés éprouvées pendant l'apprentissage du FL2 résultaient d'expériences militaires cumulées au cours de leur carrière. Cela inclut les événements potentiellement traumatogènes auxquels ils ont été exposés pour lesquels un échec signifie souvent la mort ou l'augmentation du danger.

4.1.2.1 Trouble de stress post-traumatique et apprentissage du FL2

Pour mieux comprendre les caractéristiques des participants, dans les entrevues individuelles semi-dirigées, le sujet du TSPT a été abordé lorsque ceux-ci ont décrit leurs expériences militaires en lien avec les événements potentiellement traumatogènes qu'ils ont vécus. Dans le questionnaire, les participants ont répondu directement à la question : « Avez-vous le TSPT ? »

Dans le questionnaire, lorsque la question leur a été posée directement par écrit, sur l'ensemble des 22 participants, quatre d'entre eux ont déclaré avoir le diagnostic du TSPT et un a préféré ne pas répondre. Ces quatre participants ont tous mentionné au cours de l'entrevue qu'ils avaient participé à plusieurs missions incluant des missions de paix et de combat. Ils font tous partie de la force terrestre. Les 17 participants qui ont dit ne pas avoir le TSPT ont exprimé dans les entrevues qu'ils ne se pensaient pas experts en la matière, mais ne croyaient pas en avoir le diagnostic même s'ils ont mentionné en entrevue manifester des symptômes pouvant y être associés dans leur vie. En outre, cinq participants parmi les 17 qui n'ont pas le diagnostic ont déclaré que des spécialistes leur avaient dit qu'ils étaient à risque de développer le TSPT, mais qu'ils n'en avaient pas le diagnostic au moment de l'entrevue.

Parmi ceux qui ont dit qu'ils étaient à risque de développer le TSPT, le participant PHD-23 a raconté qu'il avait rencontré plusieurs spécialistes au retour de chaque mission à laquelle il avait participé, mais qu'il n'en avait pas le diagnostic :

I have not been diagnosed with PTSD, but I have been diagnosed as someone who is high risk to develop PTSD based on screening surveys and interviews. I have been exposed to a fair amount of stressors but keep control of my "demons" (PHD-23).

Tous les participants, incluant les 17 participants qui disent ne pas avoir le diagnostic du TSPT, ont indiqué dans l'entrevue avoir ressenti des symptômes de stress pouvant être associés à leurs expériences militaires pendant l'apprentissage du FL2 et aussi dans leur vie de manière générale.

À ce propos, le participant PHD-06 ajoute que, pour lui, ce n'est pas la quantité de missions qui détermine si un militaire manifeste des symptômes du TSPT pendant l'apprentissage du FL2, mais le type de mission à laquelle il a participé :

Again, depending on the individual's career, and I mean, it could be one bad tour, or it could be 15, 14 good tours and one bad tour. Or could be 15 bad tours. Hum, you carry it with you, and perhaps you, you may not even know it, but it changes your character...Changes who you are, and your, hum, your ability to cope with changing situations might be adversely affected, depending on your state of mental health at the time (PHD-06).

Le participant PHD-08, quant à lui, indique que bien qu'il ait vécu des symptômes de stress opérationnel pendant sa formation linguistique, le plus difficile pour lui a été de gérer les flashbacks en lien avec ses expériences militaires pendant l'apprentissage du FL2 : « *I think it's a lack of concentration hum because something so traumatic happened in your life that your mind keeps slipping back to memories* ». C'est aussi ce qu'a indiqué le participant PHD-23, pour qui les flashbacks ont été une grande distraction dans son apprentissage du FL2:

Certainement, PTSD peut affecter l'apprentissage. Les symptômes causent une grande distraction pour les étudiants. Dans mon cas, c'est facile de voir un film dans ma tête et ça crée une distraction. Quand on cherche à comprendre, on cherche aussi de l'information et on peut tomber sur des démons (PHD-23).

Aux questions, « *Do you think your deployment affected either your attention span in the class or in your learning? Do you feel like the fact that you've been deployed has an impact on your attention span?* » le participant PHD-04 a répondu :

I think so. But as I get older, my attention span changes, because I can focus more. But the cumulative effect of the stress, I think, absolutely is. It makes, hum, my attention span shorter at times. Hum, for example, you know, if I'm working on my French program and it's not going well, after 10 minutes, I'll stop. Yeah. It's just, OK! Time to take a break! And that's it. But then, it's hard to go to something else, if I'm already frustrated, and then, you know, I'm already... Pissed off. I'm. You know, my attention span going to something else... It's much shorter (PHD-04).

Il relate qu'il a l'impression d'avoir changé et d'être devenu intolérant face à l'échec. Il a observé que ses réactions émotionnelles étaient plus fortes qu'au début de sa carrière, mais il ne savait pas si ses sautes d'humeur étaient directement causées par sa participation aux différentes missions. Par contre, il croyait que ses expériences militaires pouvaient sûrement en être la cause, parce que, parfois, il lui était impossible de se concentrer, alors qu'à d'autres moments, c'était tout à fait le contraire qui se produisait:

I've been working on course stuff or Fr... Even French, I've been working on it, and I think it's only been, you know, 20 minutes, half an hour. But I have a set schedule at home that, you know, at 6:30, I'll start working on my stuff. But there's been a couple of times that my girlfriend come and give me a kiss good night and I say, "Why are you going to bed so early?" It's 10:30 (PHD-04).

Ainsi, pour ce participant, l'expérience militaire avait affecté sa capacité à se concentrer. Il a mentionné que toutes ses dernières missions comportaient plusieurs risques et qu'il avait été exposé à plusieurs événements potentiellement traumatogènes. Il a relaté qu'il avait occupé différents postes dans sa carrière qui l'ont obligé à vivre de multiples situations très stressantes pendant de longues heures où il devait garder sa concentration. Alors, il était convaincu qu'il pouvait se concentrer, mais en même temps, il avait l'impression que cela avait influé sur sa capacité à mémoriser de nouvelles informations. Il a expliqué que ses multiples déploiements affectaient ses humeurs qui étaient désormais plus changeantes et qu'il se sentait souvent frustré, ce qui affectait sa capacité de concentration et de mémorisation.

En outre, tous les participants croient que les symptômes du TSPT affectent la capacité à se concentrer et que cela nuit certainement à l'apprentissage du FL2, selon eux. Parmi ceux-ci, un participant travaillant dans le domaine médical a expliqué que même si ses tâches principales consistaient à intervenir dans des situations potentiellement traumatogènes, il avait le diagnostic du TSPT et en ressentait des symptômes pendant l'apprentissage du FL2. Il a relaté qu'il y avait eu une accumulation d'événements stressants et potentiellement traumatogènes pendant sa carrière et que, pour lui, un jour, « le vase avait débordé » (traduction libre), le diagnostic était tombé. Néanmoins, malgré les symptômes ressentis, le fait qu'il était soigné par des spécialistes faisait en sorte, selon lui, qu'il pouvait continuer de faire son travail et de vivre une belle carrière. Il a précisé que c'était la raison pour laquelle son

gestionnaire de carrière l'avait encouragé à suivre un cours de FL2, dans le but de lui offrir une promotion après la formation linguistique. Il a expliqué que le profil linguistique était important pour la poursuite de sa carrière. Il se croyait capable de relever ce défi. Or, malgré ses efforts, les symptômes du TSPT étaient toujours présents. Cela le rendait plus vulnérable à l'occasion et avait un impact dans ses activités quotidiennes. Toutefois, puisqu'il était suivi par des spécialistes, il a raconté qu'il arrivait justement à accomplir toutes ses tâches quotidiennes et à mieux se concentrer dans ses études. Alors, il se sentait apte à apprendre et à atteindre les objectifs linguistiques établis, même s'il y avait de moins bonnes journées que d'autres. Il pouvait progresser malgré les symptômes ressentis grâce au soutien des spécialistes et de son conjoint.

De l'autre côté, deux participants œuvrant également dans le domaine médical ont expliqué dans l'entrevue que c'était aussi leur travail de faire face à des événements potentiellement traumatogènes, tout comme le participant qui a dit avoir le diagnostic du TSPT. Cependant, ces deux spécialistes médicaux ont dit avoir développé des stratégies de résilience efficaces pour mieux gérer les symptômes de stress opérationnel ressentis au fil du temps. Ils ont précisé contrôler leurs symptômes du TSPT et avoir recours à des stratégies de résilience qui contribuaient à l'efficacité de leurs stratégies d'apprentissage du FL2, selon eux. Ils ont tous deux indiqué qu'ils pouvaient à l'occasion ressentir des symptômes de stress opérationnels et même du TSPT pendant l'apprentissage du FL2, mais qu'ils réussissaient à les surmonter et à faire en sorte que leur travail n'en soit pas affecté. En revanche, ils ont précisé qu'ils étaient conscients qu'ils pouvaient potentiellement développer le TSPT étant donné la nature de leur métier dans les FAC et les endroits où ils étaient amenés à travailler. Or, cela n'affectait pas leur rendement, même s'ils jugeaient qu'ils progressaient à un rythme un peu plus lent qu'ils l'auraient souhaité dans l'apprentissage du FL2.

En somme, les informations provenant des entrevues permettent de comprendre que même s'ils travaillent dans le même domaine, les participants ne partagent pas exactement les mêmes caractéristiques spécifiques. Toutefois, ce qu'ils ont en commun, c'est le désir de réussir, d'accomplir la mission qui leur a été donnée, et d'essayer, par différentes stratégies de résilience d'apprentissage du FL2, d'y parvenir.

4.1.2.2 Stratégies de résilience

Au cours des entrevues, la majorité des participants ont dit avoir développé des stratégies de résilience qui les aidaient à surmonter les défis qu'ils ont rencontrés au cours de leur carrière et pendant l'apprentissage du FL2, à faire en sorte qu'ils ressentent moins de symptômes de stress et n'avaient pas le TSPT. De cette manière, ils pouvaient atteindre leurs objectifs linguistiques (section 4.3).

En outre, une des meilleures stratégies pour gérer le stress, mentionnée par la majorité des participants, pour récupérer après une émotion forte ou pour diminuer une émotion de frustration consiste à prendre une pause durant l'activité en cours. Plusieurs propos de l'ensemble des participants vont dans ce sens. Quelques minutes de repos suffiraient selon les participants pour les aider à reprendre le rythme, étant donné que les symptômes de stress ressentis pendant l'apprentissage affectent leur capacité à se concentrer et à être attentifs.

Pour le participant PHD-21, la pause maintient l'attention et la motivation et permet de mieux gérer le stress pendant la formation en FL2. Il ajoute que si l'enseignant permettait aux apprenants de prendre des pauses aux moments qui leur convenaient le mieux dans la journée ou encore pendant la période, cela créerait un environnement plus favorable à l'apprentissage et constituerait une manière de les aider à mieux gérer leur état de stress, puisque cela contribuerait à maintenir une bonne santé mentale de manière générale.

Le choix de prendre une pause au moment qui convient mieux représente une stratégie de résilience efficace pour l'apprentissage du FL2, selon les propos du participant PHD-21, car il ne servirait à rien d'insister pour apprendre une nouvelle information alors que les émotions s'emballent ou que les apprenants ressentent un inconfort. À ce propos, il explique qu'il est très dommage que certains enseignants lui refusent le droit de décider du moment de prendre une pause pour se dégourdir ou retrouver ses esprits :

I remember getting up and walking... I remember other guys like X, some more than anybody, and he would get up and take a break and I could tell that it would

emotionally affect the instructors and I wanted to go to the instructor and say it has nothing to do with you.

Selon les propos recueillis, ce participant aurait voulu que les enseignants comprennent que les apprenants sont adultes et qu'ils sont aptes à choisir du moment pour se retirer. Il a indiqué qu'il voulait prendre une pause lorsque cela lui convenait mieux et qu'il souhaitait que l'enseignant ne voie pas cela comme une atteinte à son autorité, mais plutôt comme une stratégie de gestion de stress qui favorise l'apprentissage.

La quantité de pauses nécessaires durant les cours pour les participants et la durée suggérée varient selon les propos recueillis. Plusieurs participants croient que la planification des pauses pendant la journée devrait se faire le jour même, le moment même, en collaboration avec l'enseignant. Comme l'a indiqué le participant PHD-21, cela pourrait être différent d'une journée à l'autre. Pour lui, afin de mieux répondre aux besoins spécifiques des apprenants, il faudrait qu'il y ait une meilleure collaboration entre l'enseignant et ceux-ci pour convenir des meilleurs moments pour prendre une pause, et ce, quotidiennement.

En plus de la pause, en contexte d'apprentissage du FL2, parmi les autres stratégies de résilience utilisées, l'intellectualisation représente une stratégie efficace, selon certains participants, entre autres pour le participant PHD-23. Ce dernier a participé de manière directe à de nombreuses missions de combat et a vécu plusieurs événements potentiellement traumatogènes.

Pour moi, les images ou les conversations sur des périodes ou des temps difficiles, ça m'a donné de la puissance ou de l'encouragement. Parce que j'aime attaquer les problèmes, j'avais une préférence de m'engager et de ne pas éviter. C'était une vraie raison de travailler pour ça et d'intellectualiser sur le problème. C'est aussi la raison pour laquelle j'ai commencé un doctorat, pour mieux comprendre les problèmes vécus en Afghanistan. Alors, pendant les sept premiers mois de ma formation, je faisais un doctorat et ça m'a aidé à mieux comprendre et intellectualiser ce que j'ai vécu. Et, j'ai fait ça même si ce n'était pas recommandé de suivre une autre formation en même temps que la formation en français (PHD-23).

Pour lui, les défis rencontrés au cours de l'apprentissage du FL2 ont été un tremplin à sa motivation : ils lui ont permis d'affronter « ses démons » et d'intellectualiser ce qu'il a vécu au cours de sa carrière. Pour d'autres participants, c'est la possibilité de faire de l'exercice et d'aller au gymnase qui les aide à mieux gérer leurs émotions. C'est quelque chose qui est exigé d'eux comme militaires pour accomplir les tâches de leur travail et qui leur permet de gérer leurs émotions et le stress, selon eux. Ils ont expliqué que l'activité physique leur procurait un sentiment de bien-être essentiel à la poursuite de leurs activités quotidiennes. Ils ont relaté que cela faisait partie de leur entraînement militaire et aussi de leurs stratégies de résilience pour favoriser leur apprentissage du FL2. Les activités physiques mentionnées par ces participants comprennent la course à pied, les sports de plein air, le soccer, la musculation, le hockey, les arts martiaux, le « CrossFit » et le yoga.

En plus de l'exercice physique, pour d'autres participants, il faut atteindre un certain équilibre dans la vie familiale pour être en mesure de mieux gérer le stress au travail et pendant la formation linguistique. Les participants ont indiqué que la relation avec le conjoint ou la conjointe influait également sur le niveau de bien-être ressenti pendant l'apprentissage du FL2. En effet, ceux qui devaient traverser un divorce ou une séparation vivaient plus de symptômes de stress opérationnels ou du TSPT que ceux qui se sentaient soutenus. Ils avaient donc plus de difficultés de se concentrer et d'être attentifs en salle de classe, ce qui leur causait encore plus de stress en général.

En revanche, les participants pour qui le conjoint ou la conjointe était également militaire y voyaient un avantage au niveau de la compréhension de ce qu'ils vivaient au quotidien. Ils avaient vécu des situations de travail similaires pendant leur carrière et pouvaient comprendre ce que l'autre devait surmonter comme défis pendant l'apprentissage du FL2. C'était pour eux une manière de gérer le stress, car le conjoint ou la conjointe comprenait mieux le stress ressenti au quotidien. Toutefois, le fait que le ou la partenaire était aussi militaire faisait en sorte qu'il pouvait s'absenter pour une longue période de temps, ce qui freinait le processus de résilience selon les participants qui étaient dans cette situation, car ils se retrouvaient avec plus de responsabilités familiales; ce qui pouvait augmenter le niveau de stress à celui déjà présent.

En somme, selon les propos recueillis, celui qui aurait peu de stratégies de résilience et de gestion de stress efficaces éprouverait plus de difficultés d'apprentissage au cours de la formation linguistique et plus de symptômes de stress reliés à la carrière militaire et au TSPT. Les stratégies de résilience à favoriser sont de convenir du meilleur moment pour prendre une pause, l'intellectualisation (rationalisation logique), l'entraînement physique et d'autres stratégies de résilience comme la communication et l'équilibre familial. Cela contribuerait à augmenter l'efficacité de certaines stratégies d'apprentissage du FL2 utilisées et fait partie des caractéristiques spécifiques des participants à cette recherche.

4.1.3 Blessures physiques

En ce qui concerne les autres caractéristiques des participants, selon les propos recueillis dans les entrevues, il faut compter parmi celles-ci les caractéristiques spécifiques reliées à leur condition physiologique résultant de l'entraînement qu'ils subissent tout au long de leur carrière et des tâches qu'ils accomplissent pendant une opération selon leur métier et le poste qu'ils occupent.

Selon les données quantitatives et qualitatives recueillies, 20 participants ont indiqué qu'ils avaient des blessures physiques causées par leur participation à un exercice, à un entraînement ou à une mission. Trois participants ont admis avoir reçu plusieurs commotions cérébrales, sans que la question leur soit posée directement pendant les entrevues. Un autre participant a confié qu'il avait eu plusieurs opérations aux genoux à la suite de ses multiples déploiements. Deux participants ont déclaré qu'ils s'étaient blessé le dos pendant une mission en Afghanistan tandis qu'un autre participant a eu une hernie en sautant d'un hélicoptère pendant une mission. Deux participants ont dit avoir un handicap sensorimoteur, à savoir une acuité auditive très faible : « *I'm borderline for earring aids and under some frequencies I have a problem...French language depends on how you talk and sometimes I can't break out the words* » (PHD-16).

Parmi ceux qui ont des blessures physiques causées par des déploiements ou par des exercices, la grande majorité d'entre eux a indiqué que celles-ci nuisaient à leur attention et à leur

concentration par moment, pendant leur apprentissage du FL2. Ils ont expliqué que, même s'ils avaient guéri, pour la plupart, des blessures survenues pendant un entraînement ou une mission, ils ressentaient encore des douleurs à l'occasion et que cela pouvait se produire pendant la formation linguistique. Certains ont dit avoir besoin de prendre des pauses et de se lever pendant la journée pour bouger, prendre de l'air et se dégourdir. De surcroît, ceux qui ont subi des commotions cérébrales ont précisé avoir besoin de prendre des pauses plus fréquemment, car ils souffraient de maux de tête sévères à l'occasion et cherchaient à s'isoler du bruit, de la lumière ou encore à travailler dans un endroit plus calme. Puis, ceux qui ont des blessures au dos ou au(x) genou(x) ont ajouté qu'il leur était souvent nécessaire de marcher et de s'étirer.

Ces informations s'ajoutent aux caractéristiques spécifiques des participants, puisque, selon les propos recueillis, il est possible que les blessures physiques aient un impact sur l'apprentissage du FL2, dont l'attention et la mémorisation, mais cela n'affecte pas leur motivation, selon eux. Leur autodétermination, telle qu'ils la décrivent, fait l'objet de la prochaine section.

4.2 Autodétermination et motivation

Pour mieux comprendre et décrire les stratégies d'apprentissage en FL2 que les participants considèrent utiliser le plus et qui sont les plus susceptibles d'être efficaces pour eux, la présente section décrit leur autodétermination et leur type de motivation au regard de leurs caractéristiques spécifiques. Les données proviennent des entrevues semi-dirigées, puis de la quatrième partie du questionnaire.

Lors des entrevues, 82 % des participants ont répondu qu'ils aimaient apprendre le FL2 à la question « *Do you enjoy learning FL2?* ». Le plaisir d'apprendre le FL2 ressort pour une grande majorité de participants, soit 18 sur 22. Or, quatre participants ont indiqué « non », qu'ils n'ont pas aimé leur expérience. Ces quatre participants ne sont pas nécessairement ceux qui ont le diagnostic du TSPT.

Par ailleurs, dans le questionnaire, les participants ont répondu à des questions menant à identifier leur type de motivation à apprendre le FL2 en lien avec la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle selon une adaptation de l'échelle de Noels, Pelletier, Clément et Vallerand (2000). D'après les résultats du tableau 4.2, il n'y a qu'un seul participant qui a dit ne pas savoir pourquoi il apprenait le FL2. Ce dernier a indiqué qu'il était totalement en accord avec l'affirmation « *I cannot understand why I study FL2, and frankly, I don't care* », ce qui désigne de l'amotivation selon Noels et ses collaborateurs (2000), tandis que la majorité des participants, soit 20 sur 22, a répondu ne pas avoir l'impression de perdre son temps en apprenant le FL2. Comme l'a mentionné le participant PHD-19 dans l'entrevue, le besoin d'apprendre le FL2 est relié au travail et à l'efficacité des opérations militaires. Le participant PHD-04 a ajouté que c'était une nécessité pour lui, cela faisait partie des tâches qu'il devait accomplir pour participer au succès de la mission, « *Because, they're gonna pay me a lot of money to learn. This is my job. This is what I have to do* (PHD-04) ». Ce qui est plutôt une motivation extrinsèque de type régulation externe selon cette échelle, puisque le but de certains des participants pendant la formation linguistique était d'atteindre les objectifs établis, sans plus, comme l'explique PHD-19 : « *To be perfectly honest I've stopped putting any efforts into them like okay how do I meet the objective and get there the easiest way* ».

Or, en ce qui concerne la motivation extrinsèque, les résultats sont très partagés entre les participants. D'une part, l'apprentissage du FL2 est nécessaire pour l'atteinte de certaines normes linguistiques dans les FAC et cela est compris de différentes manières par les participants. D'autre part, même si c'est quelque chose qui leur est imposé, sept participants ont dit qu'ils n'étaient pas d'accord avec l'énoncé selon lequel ils apprennent le FL2 parce que c'est ce qu'on attend d'eux. Puis, sept autres croient de manière modérée que cela est vrai. De surcroît, six participants ont répondu ne pas étudier le FL2 pour obtenir un poste prestigieux, alors que sept sont modérément en accord. Également, sept participants indiquent qu'ils ne le font pas pour obtenir un meilleur salaire. Ainsi, il appert que tous les participants n'accordent pas le même degré d'importance à l'apprentissage du FL2.

Tableau 4.2

Motivation : échelle d'orientation
(Données minimum et maximum, moyenne, écart type)

Types de motivation	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Amotivation	22	1,00	3,00	1,24	,55
Motivation extrinsèque Régulation externe	22	1,00	7,00	3,35	1,99
Motivation extrinsèque Régulation introjectée	22	1,00	5,67	3,08	1,55
Motivation extrinsèque Régulation identifiée	22	1,67	7,00	5,48	1,38
Motivation intrinsèque Connaissance	22	1,00	7,00	4,35	1,94
Motivation intrinsèque Accomplissement	22	1,33	7,00	4,76	1,80
Motivation intrinsèque Stimulation	22	1,00	7,00	4,85	1,80

1. Totalement en désaccord; 2. Faiblement en accord; 3. Modérément en accord;
4. Assez en accord; 5. En accord; 6. Fortement en accord; 7. Totalement en accord.

Autrement, pour plusieurs participants, l'apprentissage du FL2 représente, avant tout, une occasion de parler plusieurs langues (16 participants sont complètement ou fortement en accord) ou encore d'augmenter le développement personnel (20 participants sont complètement ou fortement en accord). En fait, ce qui domine chez la majorité des participants est leur motivation identifiée orientée vers le choix de devenir bilingues et non seulement une simple obligation pour le travail. Plusieurs participants éprouvent un réel plaisir à apprendre le

FL2 et sont satisfaits quand ils s'améliorent et progressent. Comme le participant PHD-04 l'a souligné dans l'entrevue :

But it's again, goes to motivation, I'm very motivated to do this, where some people might think that they're being forced to do it. Which. You know, those people shouldn't be here. If you're being forced to, to learn a second language, go back to work (PHD-04).

Donc, l'apprentissage du FL2 n'est pas seulement une loi et une obligation, mais aussi un désir et un choix selon certains participants. Par exemple, pour le participant PHD-6, « *It's, it's an individual thing. But you need, I think you need to do the extra work (PHD-06).* » Pour lui, il faut s'investir dans son apprentissage et cela nécessite parfois de travailler plus fort que ce qui est demandé.

Enfin, pour une majorité de participants, la motivation est aussi intrinsèque. Pour neuf participants, apprendre le FL2 est un plaisir dans le but de développer des connaissances. Pour 13 participants, c'est un plaisir de découvrir de nouvelles choses. Alors que dix participants ont répondu qu'ils ressentaient un réel plaisir d'entendre des langues étrangères, de parler une L2. Comme le participant PHD-20 l'a indiqué dans une entrevue : « *I enjoyed every single day* ».

En somme, les résultats concernant les différents types de motivation décrits chez plusieurs participants montrent que l'apprentissage du FL2 est perçu comme un atout pour la poursuite de la carrière, mais aussi dans la vie de tous les jours de manière générale. Que ce soit une obligation ou non, tous préfèrent apprendre dans le plaisir. Quant à savoir les stratégies générales qu'ils disent utiliser le plus au cours de leur apprentissage, cela est discuté dans la prochaine section.

4.3 Militaires et stratégies d'apprentissage

Quand le sujet des stratégies d'apprentissage du FL2 a été abordé dans les entrevues, les participants ont d'abord rapporté que les militaires se retrouvaient constamment en

entraînement et en formation, dans des situations d'apprentissage. De plus, la majorité des participants croient que les membres du rang sont placés plus souvent en situation d'entraînement que les officiers, qui occupent généralement des postes de gestionnaires. À ce propos, le participant PHD-21 a expliqué que les membres du rang suivaient beaucoup d'entraînements et participaient à plusieurs exercices selon le modèle d'instruction militaire « C-FITE » (*Canadian Forces Individual Training Education Systems*⁴).

Le participant PHD-13 ajoute que les stratégies qui fonctionnent pour les membres du rang sont différentes de celles qui semblent efficaces pour les officiers, selon lui, car ces derniers sont souvent plus scolarisés. Étant donné qu'il faut détenir au minimum un diplôme de baccalauréat pour être officier, cela fait en sorte que les officiers ont plus d'options de stratégies d'apprentissage, selon lui :

I think that there is a different learning style again. The non-officer group tended to be more euh focused on repetitive drill and sought an assigned specific task to complete. Okay, to this homework, these are the 10 questions, go back and check them. Where, in general, the officer group were more ... I want a say, self-driven, but they triage which things apply to what they felt was important for them and sought wanted a variety of things that they could choose from but not be directed to complete a specific thing.

Ainsi, selon ce que rapportent le participant PHD-13 et ce à quoi corroborent la majorité des participants, ce qui favorise l'apprentissage chez les membres du rang repose avant tout sur la structure, la répétition, l'enseignement selon le modèle d'instruction militaire; alors que chez les officiers, ce sont des apprenants plus autodirigés qui s'adaptent mieux à des contextes plus abstraits.

Par surcroît, au cours des entrevues, lorsque des questions plus spécifiques portant sur les stratégies d'apprentissage en FL2 ont été posées aux participants, par exemple, « *What could promote the learning of French as a second language?* », qu'ils soient membres du rang ou

⁴ Cadre stratégique du Système d'instruction individuelle et d'éducation des FAC, repéré à <http://www.forces.gc.ca/fr/a-propos-politiques-normes-directives-ordonnances-administratives-defense-5000/5031-2.page>, le 2 déc. 2018.

officiers, ceux-ci ont tous mentionné être habitués à apprendre selon le système d'instruction en place dans les FAC. Ils ont expliqué que, même s'ils apprennent différemment avant d'entrer dans les FAC, leurs expériences d'entraînement et de formation au cours de leur carrière militaire ont façonné la manière dont ils apprennent désormais. Il en ressort, pour eux, que leurs expériences en tant que militaires constituent une composante essentielle dans le choix de leurs stratégies d'apprentissage. Elles doivent être considérées, selon eux, pour mieux comprendre leurs caractéristiques spécifiques dans leur processus d'apprentissage du FL2.

À ce sujet, le participant PHD-06 soutient que le mode d'instruction militaire demeure sa manière d'apprendre et que c'est de cette manière que l'enseignement devrait se faire auprès d'un militaire pour favoriser l'apprentissage du FL2, même si on fait référence à des officiers qui ont fait des études universitaires :

So I think if you, you know, understanding it's a civilian, eh, school, eh, you know, but it's still a French language, and it's being taught to military people. This is how military people learn; this is how they've been taught their entire career. So, it's a little easier to comprehend, you know, with, using, utilizing that manner.

Le participant PHD-21 a précisé, quant à lui, que c'était important de distinguer l'éducation et l'entraînement. Il a expliqué que l'instruction militaire faisait partie de la vie des membres du personnel des FAC. Alors, même si les officiers ont généralement accès à une éducation supérieure, c'est le modèle d'instruction militaire « C-FITE » qui prévaut pour tous les militaires, selon lui.

There's a difference in the military between education and training. So the majority of the military career is spent doing training if you're a non-commissioned member... hum... Officers are different cause they do get an educator or they get an education and degree at the end so for non-commissioned members and it drives me insane because I work in the military training environment but we've always subscribed to the C-FITE model, Canadian Forces Individual Training Education Systems, and the C-FITE model very very clearly defines the tasks and then defines the steps required in order to achieve that tasks repetitively at a standard (PHD-21).

D'autres participants ont corroboré le fait que les militaires sont habitués à apprendre selon le modèle d'instruction militaire décrit à la figure 4.1. Ils ont précisé qu'il n'était pas nécessaire de vivre des événements potentiellement traumatogènes pour voir les choses comme un militaire, car c'est l'entraînement qui façonne ce que deviennent les personnes. Comme l'explique le participant PHD-09 :

I mean, you don't need to experience a traumatic event in the military to be shaped into a different person in this organization right because there's a certain way that we are trained. There are certain expectations, there are certain things that we do that we have to do as military people... hum... that changes you right? Like it absolutely does, and you need to adapt to that right?
(PHD-09)

Pour le participant PHD-21, l'instruction militaire se fait de manière séquentielle, en trois étapes : « *See it – Do it- Teach it* ». Pour l'ensemble des participants, le nombre de parties diffère.

La figure 4.1 illustre le modèle d'instruction militaire « *C-FITE* », selon l'ensemble des propos recueillis. En résumé, le modèle se divise en cinq parties : 1) « *Tell* » : l'enseignant doit placer en contexte l'information à apprendre, démontrer la pertinence de ce qu'il y a à apprendre, expliquer le sens, offrir un modèle, dire la règle et préciser la norme; 2) « *Show* » : en collaboration avec les apprenants, l'enseignant doit décrire et expliquer les étapes à suivre pour atteindre le modèle proposé, illustrer la réalisation du modèle, décrire chaque mouvement, transformation et déplacement; 3) « *Go and repeat* » : les apprenants doivent faire l'exercice, être dans l'action, collaborer, s'autoévaluer, se réajuster, recommencer et répéter; 4) « *Confirm* » : l'enseignant doit confirmer l'atteinte des objectifs et l'accomplissement de la mission, évaluer la précision de l'exécution, identifier avec les apprenants les leçons apprises, les inviter à accomplir la tâche de nouveau de manière plus naturelle; 5) « *Teach* » : une fois l'apprentissage confirmé, un changement de rôle s'impose, un moment est alors prévu pour que les apprenants enseignent à leur tour les nouvelles connaissances acquises, ils doivent décrire les étapes et refaire le processus en démontrant comment arriver au modèle visé.

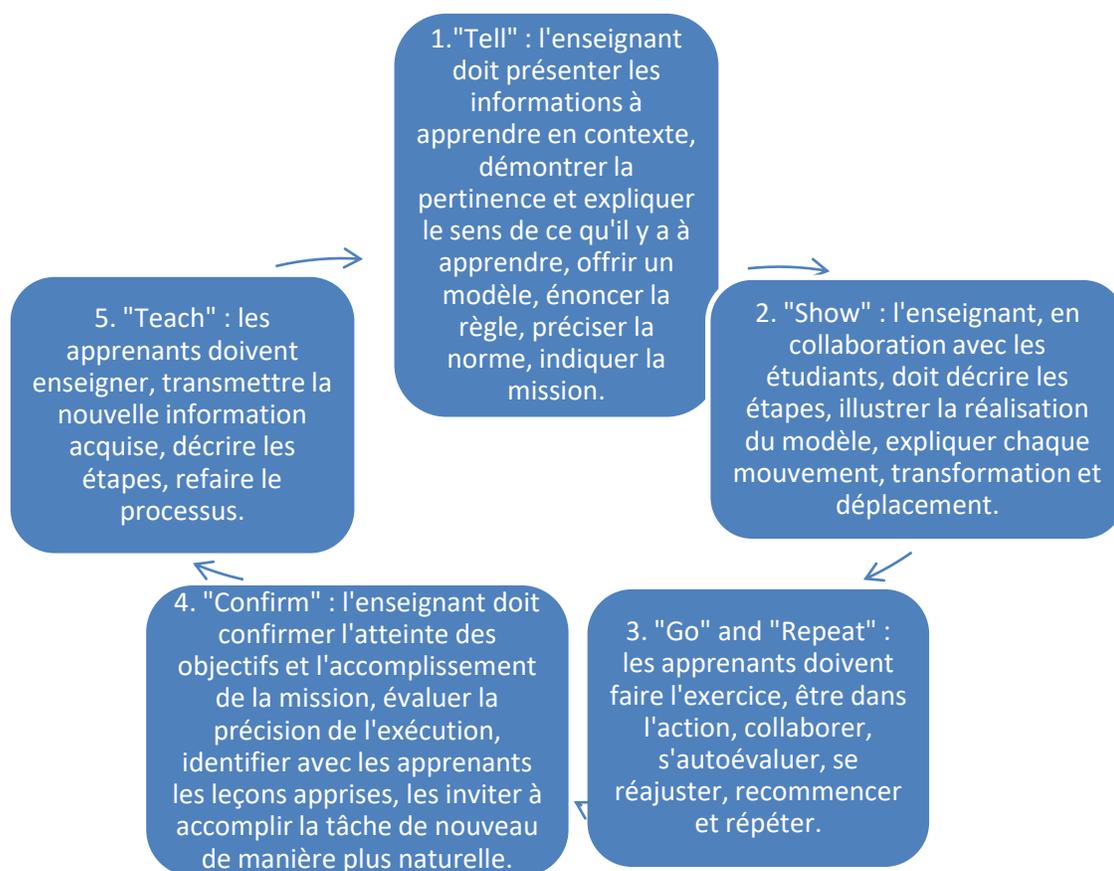


Figure 4.1

Modèle d'instruction militaire tel que décrit par les participants
lors des entrevues individuelles semi-dirigées

Les participants ont insisté sur le fait que les militaires sont habitués à apprendre de cette manière selon ce modèle d'instruction. Les propos de PHD-06 sont éloquentes à cet égard :

You've been in the military for any length of time, you're very used to a step-by-step process. And EDIs. Explanation, demonstration, imitation. So explanation, here's what it is. Demonstration, here's how you do it. Imitation, now you do it. Then, there's always the, the fourth part of that is confirmation... All of our military training is like that...we show up in a class and by the end of that you'll have to be able to do these things and I think one of the things that the French school did very well was they address that at the beginning of the year and they talk about they handed out something from a left-colonel commander a letter that he had written about the things he did and he did realize that it wasn't like a normal course...

Tableau 4.3

Questionnaire sur les stratégies liées aux buts en apprentissage du FL2
(Données minimum et maximum, moyenne et écart type)

Stratégie liée aux buts d'apprentissage en FL2	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
<i>I first set a goal.</i> Je me fixe d'abord des buts.	22	2,00	6,00	4,82	1,33
<i>I plan how and what to learn before I start studying.</i> Je planifie comment et ce qu'il y a à apprendre avant d'étudier.	22	1,00	6,00	3,64	1,29
<i>I set standard for what is to be done when learning the information.</i> J'établis des normes pour ce qu'il y a à faire quand j'apprends des informations.	22	1,00	6,00	3,91	1,44
<i>I plan a schedule to guide my French learning.</i> Je planifie un horaire pour me guider dans mes apprentissages du FL2.	22	1,00	6,00	3,91	1,38

1. N'est pas en accord; 2. Faiblement en accord; 3. Modérément en accord;

4. En accord; 5. Fortement en accord; 6. Totalemment en accord

À propos de leurs stratégies générales d'apprentissage, les participants rapportent que la méthode d'enseignement du FL2 diffère du système d'instruction militaire utilisé par les FAC et cela fait en sorte qu'il leur est difficile de s'adapter à ce contexte d'enseignement et à cette manière d'apprendre. Le participant PHD-06 fait mention d'une lettre écrite par un ancien étudiant lieutenant-colonel qui racontait qu'apprendre une L2 n'avait rien à voir avec tous les autres cours que les militaires ont pu suivre dans leur carrière. Selon les propos des participants, cette différence de contexte d'apprentissage affecte l'efficacité de leurs stratégies d'apprentissage, leur attention et leur capacité à mémoriser de nouvelles informations. C'est tout leur système d'apprentissage qui est bousculé, selon certains. En fait, pour le participant

PHD-09, l'entraînement militaire se fait d'une certaine façon pour que les membres des FAC puissent accomplir les tâches opérationnelles qu'on attend d'eux. Il est alors normal, selon lui, que les apprenants militaires s'attendent à recevoir ce même type de formation lorsque vient le temps d'apprendre le FL2. Il n'est pas surprenant que certains aient de la difficulté à s'adapter à ce contexte d'apprentissage, selon les propos recueillis.

En ce qui concerne plus particulièrement les stratégies générales d'apprentissage en FL2, pour les participants, plus les objectifs sont présentés clairement, plus ils voient les étapes à franchir de manière définie, plus il leur est facile de s'adapter à ce contexte d'apprentissage du FL2, d'établir une norme et de mémoriser les nouvelles informations en planifiant un horaire pour guider les étapes d'apprentissage.

En effet, selon les données recueillies dans le questionnaire à l'aide des questions tirées de l'échelle de Mizumoto (2013), une des premières actions que les participants jugeraient favorables à leur apprentissage du FL2 serait de se fixer des buts précis avant de se lancer dans leur tâche (voir tableau 4.3). De surcroît, cette manière contribue à favoriser leur apprentissage du FL2 selon le croisement des données qualitatives et quantitatives, puisque c'est aussi la manière selon laquelle les participants ont affirmé être habitués à apprendre pendant leur carrière militaire.

En outre, pour définir les étapes, il faut, selon les participants, que les informations à apprendre soient présentées de manière très structurée :

I need rules. I like to know when things are. I'm okay with gray as well as, it's not if it's a gray... if it's gray because it's gray, that's fine, but if it's gray because we are not teaching you this now, it drives me nuts, because I don't like... I like to be able to understand. I'm twisting my hands try to show that I'm a machine but like I want to understand how all the parts go together and you can't do that immediately at French, but it's frustrating. Yes. I like to know the rules and I like to understand but I also need something, I need to work on... It's more practice just speaking so it comes fluently, but I can't speak unless I know the structure that I'm trying to do, because when I showed up here, one of the main issues that came back from my test was that my structure was all wrong so, I had a lot of the right words, and I often used the right verbs even though the

tenses were a bit wonky, the structure, like, I didn't understand the structure, so I need rules (PHD-07).

I think it's good the way it is, you can't put much more into the day, it's very good, very structured (PHD-08).

I guess I'm a very structured learner; I'm a very visual person for French (PHD-18).

Ainsi, l'objectif de la tâche et les étapes requises pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage devraient toujours être clairement exposés de manière structurée pour que les apprenants militaires comprennent précisément ce qu'il y a à faire et qu'ils identifient les actions à entreprendre pour accomplir leur mission. La prochaine aborde plus particulièrement l'autorégulation : c'est-à-dire les actions que les participants entreprennent pour contribuer à favoriser leurs croyances d'efficacité en leurs stratégies d'apprentissage en FL2.

4.3.1 Autorégulation en apprentissage du FL2

La présente section décrit des résultats qui permettent de mieux comprendre et d'identifier de quelle manière les participants autorégulent leurs apprentissages pendant la formation linguistique en FL2. L'autorégulation, dans ce cas-ci, réfère également aux perceptions des participants quant à leur processus d'apprentissage en FL2. Les résultats proviennent des données recueillies dans le questionnaire à partir de questions de l'échelle de Mizumoto (2013). Cette échelle a pour but de mesurer l'orientation des actions entreprises par les participants pour favoriser l'apprentissage du FL2.

Les données recueillies grâce à cet outil montrent que bien que les participants possèdent des caractéristiques spécifiques qui les définissent comme apprenants, tel que présenté dans le tableau 4.4, les résultats indiquent, de manière générale, qu'ils ne se sentent pas différents d'autres apprenants quant à leur manière d'apprendre, dont 22,6 % sont modérément en accord, en désaccord ou pas du tout en accord. En fait, selon les réponses obtenues, la majorité des répondants, soit 90,9 % des participants, confirment avoir recours à différentes stratégies d'apprentissage pour mémoriser, dont 50 % sont fortement en accord. De surcroit, 64 % des

participants disent utiliser des techniques mnémoniques pour mémoriser le vocabulaire et la grammaire. Toutefois, près de 40 % des participants ne croient pas en l'efficacité des stratégies qu'ils utilisent.

Tableau 4.4

Questionnaire sur les perceptions des participants quant à leur processus d'apprentissage en FL2 (données minimum et maximum, moyenne et écart type)

Perception du processus d'apprentissage en FL2	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
<i>I have my own way of learning and reviewing when learning.</i> J'ai ma propre manière d'apprendre et de réviser quand j'apprends.	22	1,00	6,00	4,50	1,34
<i>I devise various methods to memorize vocabulary and grammar.</i> J'ai diverses méthodes pour mémoriser le vocabulaire et la grammaire.	22	1,00	6,00	4,45	1,14
<i>I use mnemonic methods to memorize vocabulary and grammar rules.</i> J'utilise des méthodes mnémoniques pour mémoriser le vocabulaire et les règles de grammaire.	21	1,00	6,00	3,62	1,72
<i>I try to change and improve my learning when the current methods fail.</i> J'essaie de changer et d'améliorer les stratégies d'apprentissage auxquelles j'ai recours quand ça ne fonctionne pas.	21	1,00	6,00	4,38	1,20

1. N'est pas en accord; 2. Faiblement en accord; 3. Modérément en accord;
4. En accord; 5. Fortement en accord; 6. Totalelement en accord

Ainsi, quoiqu'ils se perçoivent comme des apprenants qui n'ont pas de besoins particuliers, plusieurs participants expriment que leurs stratégies d'apprentissage ne sont pas toujours efficaces, avec une moyenne de 4,24, comparé à une moyenne de 3,52 selon les résultats de l'étude de Mizumoto (2013).

Plus particulièrement, en ce qui concerne leur processus d'apprentissage, 77 % des participants disent changer ou tenter d'améliorer leurs stratégies d'apprentissage inefficaces. Par contre, trois participants sont plus ou moins d'accord, dont un participant qui n'est pas du tout d'accord et qui ne changerait pas de stratégies lorsqu'elles s'avèreraient inefficaces. Ils abandonneraient plutôt la tâche tandis que les autres participants essaieraient de s'adapter à ce nouveau contexte d'apprentissage.

Selon les résultats présentés au tableau 4.5, la majorité des participants prennent des actions concrètes pour favoriser leur apprentissage du FL2 avec une moyenne de 3,93 pour leurs actions orientées vers les buts d'apprentissage en FL2 comparé à 3,14 pour l'étude de Mizumoto (2013). Cependant, selon ces mêmes données et selon les propos recueillis dans les entrevues, ce ne serait pas tous les participants qui arriveraient à réguler leurs émotions afin de maximiser leur processus d'apprentissage, car la moyenne des réponses obtenues à cette question se situe à 3,9 sur 6 avec un écart type de 1,19. La majorité des participants à la recherche, soit 68,1 %, ont recours à des techniques précises pour rester concentrés (section 4.1.3). Pour cette même question, certains participants ont indiqué le contraire, qu'ils ne savaient pas comment rester concentrés en salle de classe. Les techniques utilisées pour rester concentrés ne seraient pas suffisamment efficaces en tout temps, car une majorité de participants est plus ou moins en accord avec l'efficacité des méthodes à utiliser pour rester concentrés.

La prochaine section aborde plus précisément les catégories de stratégies perçues comme étant celles les plus utilisées et les plus susceptibles d'être efficaces pour les participants pour favoriser leur apprentissage du FL2.

Tableau 4.5

Questionnaire sur les actions orientées vers les buts d'apprentissage en FL2
(Données minimum, maximum, moyenne et écart type)

Actions orientées vers les buts d'apprentissage en FL2	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
<i>I have special techniques to keep my concentration focused.</i> J'ai recours à des techniques spéciales pour rester concentré.	22	2,00	6,00	3,73	1,08
<i>I feel satisfied with the methods I use to reduce the stress learning of French.</i> Je me sens satisfait des méthodes que j'utilise pour réduire le stress d'apprendre le FL2.	22	1,00	6,00	3,91	1,41
<i>I have special techniques to prevent me from procrastinating.</i> J'ai des techniques spéciales pour m'empêcher de ne rien faire.	22	2,00	6,00	3,95	1,13
<i>I know how to arrange environment to make learning more efficient.</i> Je sais comment organiser mon environnement pour que mon apprentissage soit plus efficace.	22	2,00	6,00	4,14	1,13
<i>I know how to regulate my mood in order to invigorate the learning process.</i> Je sais comment réguler mes émotions afin de maximiser mon processus d'apprentissage.	22	2,00	6,00	3,91	1,19

1. N'est pas en accord; 2. Faiblement en accord; 3. Modérément en accord;
4. En accord; 5. Fortement en accord; 6. Totalemment en accord

4.3.2 Inventaire des stratégies d'apprentissage en FL2 utilisées selon les participants (SILL)

Cette section présente les résultats provenant du croisement des données recueillies pendant les entrevues avec celles du questionnaire. À titre de rappel, dans les entrevues individuelles, le thème des stratégies d'apprentissage a été abordé d'une manière plus globale, entre autres, avec la question : « *What could promote the learning of FL2 ?* » Dans le questionnaire, en plus de répondre à des questions avec l'échelle adaptée de Mizumoto (2013), les participants ont été invités à répondre à 50 questions tirées de l'échelle d'Oxford et Burry-Stock (1995) « *Strategy Inventory for Language Learning* » (SILL) pour identifier les stratégies qu'ils pensent utiliser le plus fréquemment au cours de l'apprentissage du FL2.

Tableau 4.6

Questionnaire d'Oxford et Burry-Stock (1995) sur les catégories des stratégies d'apprentissage en FL2 utilisées selon les participants (données minimum et maximum, écart type)

Catégories de stratégies	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Stratégies sociales	22	1,50	2,52	3,00	,41
Stratégies métacognitives	22	1,44	2,46	3,00	,44
Stratégies cognitives	22	1,50	2,28	2,93	,32
Stratégies de mémorisation	22	1,11	2,26	2,89	,44
Stratégies compensatoires	22	1,33	2,05	2,83	,44
Stratégies affectives	22	1,33	1,97	2,50	,33

1. En désaccord; 2. Modérément en accord; 3. Totalement en accord

Afin de croiser les données recueillies, les résultats, présentés au tableau 4.6, ont d'abord été mesurés selon les moyennes des réponses obtenues au questionnaire SILL tout comme Yilmaz (2010) l'avait fait. Ces moyennes ont mené à l'identification des catégories de stratégies que les participants ont choisi d'utiliser pour favoriser leur apprentissage du FL2. Puis, à partir de ces résultats, les catégories de stratégies ont été analysées selon le degré de fréquence d'utilisation selon les participants. Elles apparaissent au tableau 4.7.

Tableau 4.7

Degré de fréquence des stratégies d'apprentissage les plus utilisées selon les participants en FL2 (moyenne, degré de fréquence d'utilisation et rang)

Catégories de stratégies d'apprentissage en FL2	N	Moyenne	Fréquence d'utilisation	Rang (ordre croissant)
Stratégies sociales	22	2,52	Forte	1
Stratégies métacognitives	22	2,46	Forte	2
Stratégies cognitives	22	2,28	Forte	3
Stratégies de mémorisation	22	2,26	Forte	4
Stratégies compensatoires	22	2,05	Forte	5
Stratégies affectives	22	1,97	Moyenne	6

1. En désaccord; 2. Modérément en accord; 3. Totalement en accord

Selon le tableau 4.6, les stratégies sociales arrivent au premier rang des stratégies les plus utilisées, suivies des stratégies métacognitives et des stratégies cognitives. Les stratégies affectives arrivent au dernier rang. Ainsi, les stratégies d'apprentissage en FL2 les moins utilisées par les participants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire sont les stratégies affectives qui impliquent la gestion des émotions.

Tableau 4.8

Comparaison des pourcentages de la fréquence d'utilisation des catégories de stratégies selon les participants à cette étude et ceux de l'étude de Yilmaz (2010)

Stratégies	Pourcentage de la fréquence d'utilisation	Fréquence d'utilisation	Rang en ordre croissant	Pourcentage de la fréquence d'utilisation de l'étude de Yilmaz	Fréquence d'utilisation de l'étude de Yilmaz	Rang en ordre croissant de l'étude de Yilmaz
Sociales	84,00 %	Forte	1	68,20 %	Moyenne	4
Métacognitives	82,00 %	Forte	2	76,00 %	Forte	2
Cognitives	76,00 %	Forte	3	71,20 %	Forte	3
Mémorisation	75,30 %	Forte	4	66,00 %	Moyenne	5
Compensatoires	68,30 %	Forte	5	79,40 %	Forte	1
Affectives	65,70 %	Moyenne	6	63,80 %	Moyenne	6
Total	75,20 %	Forte		71,80 %	Forte	

Le tableau 4.7 présente le degré de fréquence des stratégies d'apprentissage les plus utilisées selon les participants en FL2. Une faible perception de la fréquence d'utilisation se situe entre 0,00 et 1,00; une moyenne fréquence entre 1,10 et 2,00 ; puis, une forte fréquence entre 2,10 et 3,00. Selon les résultats, les stratégies les plus souvent utilisées selon les participants à cette recherche diffèrent de celles utilisées selon les participants de l'étude de Yilmaz (2010), étudiants civils à la majeure en anglais à l'université de Çanakkale Onsekiz Mart en Turquie (trois hommes et 117 femmes). Les participants à cette recherche ont une plus forte moyenne du pourcentage de la perception de la fréquence d'utilisation des différentes catégories d'apprentissage que les pourcentages rapportés dans l'étude de Yilmaz (2010) présentés à titre indicatif au tableau 4.8. Pour les participants à cette recherche, les stratégies qu'ils pensent

utiliser le plus sont les stratégies sociales tandis que, pour l'étude de Yilmaz (2010), ce sont les stratégies compensatoires qui sembleraient les plus utilisées alors qu'elles arrivent au cinquième rang pour les participants à cette recherche. Par contre, les deux groupes se rejoignent pour ce qui est des autres catégories de stratégies d'apprentissage, car ils ont identifié les mêmes stratégies d'apprentissage au deuxième rang et au troisième rang, comme étant celles les plus souvent utilisées : les stratégies métacognitives et les stratégies cognitives.

En outre, un point intéressant relevé dans le tableau 4.8 est que, pour les deux groupes, les stratégies affectives sont les stratégies qui leur semblent les moins utilisées dans l'apprentissage d'une L2. Or, il n'est pas possible avec les résultats de cette recherche d'expliquer le lien de cette ressemblance avec les deux groupes. Toutefois, il est possible de souligner la catégorie de stratégies d'apprentissage qui caractérisent le plus les participants à cette recherche, soit les stratégies sociales, faisant l'objet de la prochaine section.

4.3.2.1 Stratégies sociales

Les stratégies d'apprentissage sociales sont celles qui ont le plus au taux de fréquence selon les données recueillies auprès des participants. Le croisement de l'analyse des données des entrevues et de celles du questionnaire montre que cette catégorie de stratégies est celle qu'ils croient utiliser la plus souvent. Cette catégorie inclurait les stratégies qui sont les plus susceptibles d'être efficaces pour les participants et seraient beaucoup plus utilisées que les stratégies affectives et que les stratégies compensatoires, selon eux.

En outre, lors des entrevues, le thème des stratégies sociales a été abordé, et les participants ont indiqué qu'ils voulaient vivre des situations d'apprentissage authentiques, comme des activités en ville et des sorties éducatives parce qu'ils aimaient se retrouver dans des milieux immersifs où ils pouvaient interagir avec des locuteurs natifs. Ils ont raconté aussi apprécier les occasions où ils pouvaient proposer la tenue d'activités interactives avec l'enseignant et les autres apprenants, car ils souhaitaient pouvoir participer activement à leur apprentissage du FL2. Ils voulaient collaborer avec l'enseignant et favoriser le travail d'équipe entre les apprenants pour créer des milieux d'apprentissage authentiques et participatifs.

Par ailleurs, cette collaboration est essentielle selon les dires des participants, puisqu'il faut être prudent dans le recours aux stratégies sociales pour l'apprentissage du FL2. Ils ont relaté que ce sont les expériences passées qui ont interféré le plus avec leurs stratégies sociales. Alors, la collaboration représente une des clés pour favoriser l'efficacité de cette stratégie d'apprentissage du FL2, selon eux.

Par exemple, quand vient le temps d'apprendre les conjugaisons du passé composé et de l'imparfait, ils ont expliqué que l'enseignant leur demandait souvent de raconter une histoire, une expérience vécue pendant la carrière militaire, une mission ou un exercice. Or, plusieurs participants ont expliqué qu'il leur était difficile de trouver une histoire racontable en salle de classe quand on les prenait par surprise. À ce propos, le participant PDH-06 a mentionné que les histoires qu'il avait vécues ne pouvaient pas toujours être racontées en salle de classe étant donné que le sujet était de niveau de sécurité confidentiel ou ultrasecret. C'était la même chose pour le participant PHD-21 qui a raconté qu'il avait de la difficulté à prendre la parole en salle de classe à cause de son bagage expérientiel et que tout cela lui causait du stress. Il a indiqué qu'il lui était difficile de communiquer efficacement pendant la formation parce qu'il ne savait pas quelle histoire il pouvait raconter; les intrusions d'images d'expériences militaires se bouscuaient et ils vivaient souvent des flashbacks en salle de classe. Il a expliqué que les expériences qu'il avait vécues pendant sa carrière étaient remplies d'événements potentiellement traumatogènes et que cela interférait nécessairement avec sa capacité à communiquer en FL2 :

You can tell the story of Bosnia and as long as you are not going like to the genocide sort of things you know you can tell that funny story about you had to cash the herd to go back, you know, it fits. But when you are talking about, like, kids getting blown up overseas and, you know, your buddy getting shot, or your interpreter just not being there anymore...Nobody wants to tell that story, you know, and so what happens when it's recount to me a story and you go ... Oh! God! I'm not telling that one, no I'm not telling that one, not telling that one...
(PHD-21)

Pour lui, ce n'était pas évident de parler de thèmes/sujets liés à sa carrière en salle de classe devant l'enseignant et les autres étudiants. Cela lui causait du stress; il ne pouvait pas participer aux discussions comme il l'aurait souhaité. Par conséquent, il lui était difficile de

participer activement à toutes les activités qui lui étaient proposées. Il avait besoin de temps pour réfléchir à une histoire qu'il se sentait prêt à raconter et aurait souhaité que le thème ou le sujet proposé soit plus précis et lui évite de se remémorer des souvenirs émotifs. Ses expériences vécues au cours de sa carrière militaire affectaient ses performances en FL2 et nuisaient à son apprentissage, car il se retrouvait souvent dans des situations où il cherchait une histoire « racontable ».

Absolutely, well it's not that we are trying to forget we put them in a box in the shelf right so you go in the closet looking for your story no not that one, not that one, not that one, not that one... that one is kind of funny but because of X, you know, I'm not gonna tell that one (PHD-21).

Le participant PHD-21 a expliqué que pour l'aider à surmonter les symptômes de stress qu'il vivait, il aurait aimé que l'enseignant l'invite davantage à collaborer et à exprimer ses besoins en apprentissage. De cette manière, il aurait pu lui expliquer que de devoir prendre la parole en salle de classe lui était difficile puisqu'il ne voyait pas comment il pouvait parler de sa carrière sans raconter ce qu'il avait vécu. Il pensait que ce dont il avait été témoin au cours de sa carrière ne devait pas être partagé avec tous les étudiants et, encore moins, avec l'enseignant, de culture civile. Alors, il finissait par raconter des histoires anodines et ne se sentait pas engagé ni valorisé en le faisant. Il a indiqué qu'il aurait souhaité se retrouver dans un contexte où il aurait été plus facile de parler de sa carrière sans devoir faire attention aux types de situations, dont il pouvait relater les circonstances : où il aurait été plus libre de s'exprimer. Par contre, il a admis qu'il n'était pas ouvert non plus à entendre toutes les histoires de ses collègues. Il a mentionné qu'il y avait plusieurs événements qu'il n'avait pas envie de revivre. Il ne savait pas trop comment favoriser son apprentissage sans la collaboration ni l'aide de son enseignant.

Par ailleurs, dans le questionnaire, le thème des stratégies sociales a aussi été abordé lorsque les participants ont répondu à des questions portant sur les actions sociales qu'ils prenaient pour favoriser leur apprentissage. Cela incluait poser des questions à l'enseignant quand ils ne comprenaient pas, interagir en salle de classe, demander de la rétroaction et en apprendre davantage sur la culture.

Même si un seul candidat a avoué ne pas demander au professeur de parler plus lentement ou de répéter s'il n'avait pas compris, la grande majorité des participants ont dit poser une question s'ils avaient besoin d'explications. De plus, il ressort des résultats présentés au tableau 4.9 que les participants aiment travailler en équipe, ils nomment le sentiment d'appartenance comme une valeur importante pour eux. Le participant PHD-21 a raconté que c'était important, pour lui, de travailler en équipe pour mieux apprendre. Le travail devrait se faire sous la forme de partenariat selon lui :

Yeah, for sure. I think that would work maybe introducing the concept of fire team partners as well you know from the beginning you get paired up and maybe then you know that could go good and bad but when it goes good, it's incredibly valuable because then you have this, like this person, that's relying on you and you're relying on them and military concept so you're not going to feel shy about asking everybody to go study, you're just like... hey X, let's go work on this. You know, very very isolating being on course with because you didn't want to look like the keener, you know, but at the same time, there were times I was just like, God, I'd like to just grab X and go study (PHD-21).

Le participant PHD-01 a aussi décrit qu'il était important pour lui de travailler en équipe afin de favoriser la collaboration et ainsi de s'assurer que tout le monde comprenait avant de continuer la leçon :

So, and I find, hum, military people tend to insulate each other, like they tend to support each other, and...So I find that having small groups with people with a common background and a common experience facilitate learning.

(...) I think it is essential to have people you can relate to, to make it through.

(...) Our class is very, very open. If there is something somebody doesn't get, we'll say, "I am not, I don't understand what you are saying." And they will try and try and try again to get us... so that we all. And actually, the other students will sometimes pip in. Because we maybe understand better the frustration of the student or maybe what is blocking them. You know, because we are coming from a more similar background. That we will sometimes inject and say, "what I think this might help you understand it." So, we haven't really had any. I mean we had some lessons where it was supposed to be 10 minutes and we took 45 minutes to do it, but that is because somebody didn't get it and it is more important to make sure everybody gets it.

Tableau 4.9

Questionnaire sur les stratégies sociales des participants
(données minimum et maximum, moyenne, écart type)

Stratégies sociales	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
<i>If I am lacking clarity, I ask the teacher to either talk more slowly or repeat a phrase.</i> Si ce n'est pas clair pour moi, je demande à l'enseignant de parler plus lentement ou de répéter une phrase.	22	1,00	3,00	2,55	,60
<i>I ask for feedback.</i> Je demande de la rétroaction.	22	2,00	3,00	2,55	,51
<i>I practice with others.</i> Je pratique avec les autres.	22	1,00	3,00	2,23	,61
<i>I ask questions when I am uncertain.</i> Je pose des questions quand je ne suis pas certain.	22	2,00	3,00	2,68	,48
<i>I use autocorrection.</i> J'utilise de l'autocorrection.	22	1,00	3,00	2,64	,58
<i>I attempt learn about the culture.</i> J'essaie d'en apprendre davantage sur la culture.	22	1,00	3,00	2,45	,80

1. En désaccord; 2. Modérément en accord; 3. Totalement en accord

Pour ce participant, il faut prendre le temps de vérifier que tout le monde comprend avant d'avancer plus loin dans la leçon. Il indique que cela permet à tous les apprenants de consolider leurs apprentissages et cela fait partie des outils utilisés pour s'assurer de la réalisation des étapes selon le modèle d'instruction militaire présenté à la figure 4.1.

Ainsi, selon les résultats, pour favoriser l'apprentissage du FL2, pour 60 % des participants, apprendre le FL2 sollicite davantage les stratégies sociales, car cela va au-delà d'apprendre une langue : c'est aussi une occasion d'en apprendre davantage sur la culture de l'autre, dans ce cas-ci la culture canadienne francophone. Ils ont déclaré s'intéresser autant à la langue qu'à celui qui la parle, ce qui explique pourquoi il est important pour eux de se retrouver dans des milieux authentiques. Le locuteur francophone fait partie de leurs intérêts d'apprentissage parce que ce sont des collègues et des citoyens des endroits qu'ils visitent pour leur travail. Alors, la langue et la culture françaises représentent non seulement un intérêt de communication au travail, mais aussi un outil de développement professionnel, car il favorise la relation et la communication avec les individus qu'ils côtoient grâce à leur travail.

Or, même si plusieurs participants ont mentionné avoir de bonnes intentions de pratiquer leur L2 en milieu authentique, comme de faire du bénévolat dans leur L2, ils ont aussi renchéri que la réalité les rattrapait, et que, malgré leurs bonnes intentions, cela était difficile à concilier avec les devoirs et les obligations familiales. En outre, l'accès au locuteur natif n'est pas toujours évident, comme l'explique le participant PHD-05:

I think the people who are having a little bit issues if they don't have anybody to speak French with, it would be great if we can maybe get a group of people who do speak French and get us together and form a group and talk.

Il s'avère donc difficile, pour certains participants, d'avoir accès aux locuteurs natifs autres que l'enseignant. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'ils ont indiqué dans les entrevues qu'ils aimait se retrouver dans des milieux authentiques dans le cadre de leur formation et qu'ils souhaitaient travailler en collaboration avec l'enseignant et les autres étudiants dans la classe pour favoriser d'autres stratégies pour apprendre, comme les stratégies métacognitives.

4.3.2.2 Stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives arrivent au deuxième rang des stratégies les plus utilisées selon les participants dans l'apprentissage du FL2. Elles font référence à la connaissance de soi en tant qu'apprenant et à la connaissance des activités mentales utilisées dans des situations

d'apprentissage (Bégin, 2008). Les résultats recueillis à l'aide de l'échelle du questionnaire SILL apparaissent au tableau 4.10.

Selon ce tableau, parmi les stratégies métacognitives choisies comme étant celles les plus utilisées se retrouve l'attention dirigée vers le locuteur : soit d'être attentif à ce que les gens disent ainsi qu'à ce qu'ils font. En effet, tous les participants, sans exception, portent une attention particulière quand le locuteur parle et aux gestes qu'ils posent en parlant, alors que 18 sont totalement en accord et que quatre participants sont modérément en accord, aucun ne semble en désaccord. Comme mentionné dans la partie précédente, les participants expriment un grand intérêt envers les locuteurs natifs et les situations authentiques. Toutefois, en ce qui concerne leurs stratégies métacognitives, certains participants ont mentionné dans les entrevues qu'il leur était difficile parfois de rester concentrés et qu'ils ressentaient de la frustration quand ils ne parvenaient pas efficacement à atteindre leurs objectifs. Par conséquent, les stratégies d'apprentissage en FL2 qu'ils ont nommé utiliser souvent ne leur semblent pas toujours comme efficaces, selon les propos recueillis.

Parmi les stratégies métacognitives les plus utilisées, la grande majorité des participants ont dit chercher et penser à améliorer leur apprentissage en prenant conscience des erreurs qu'ils font ou en se donnant des buts précis. Cela fait aussi partie des stratégies qu'ils utilisent pour autoréguler leurs apprentissages : ils s'attendent à ce que les objectifs d'apprentissage soient clairement énoncés ainsi que les objectifs de l'activité. Cela semble être des stratégies efficaces d'apprentissage du FL2 pour eux.

Tableau 4.10

Questionnaire sur les stratégies métacognitives des participants
(données minimum et maximum, moyenne, écart type)

Stratégies métacognitives	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
<i>I find as many ways as possible to use French.</i> J'essaie d'utiliser le français de différentes manières le plus souvent possible.	22	1,00	3,00	2,23	,69
<i>I notice mistakes.</i> Je me rends compte de mes erreurs.	22	1,00	3,00	2,50	,60
<i>I pay close attention when people speak.</i> Je suis attentif quand les gens parlent.	22	2,00	3,00	2,82	,39
<i>I search out ways to improve my learning.</i> Je recherche des manières d'améliorer mon apprentissage.	22	2,00	3,00	2,55	,51
<i>I plan a study schedule.</i> Je planifie un horaire d'études.	22	1,00	3,00	2,32	,84
<i>I look for conversation partners.</i> Je recherche des partenaires pour la conversation.	22	1,00	3,00	2,45	,74
<i>I look for opportunities to read.</i> Je recherche des occasions de lecture.	22	1,00	3,00	2,36	,66
<i>I have clear goals.</i> J'ai des buts précis.	22	1,00	3,00	2,41	,59
<i>I think about how to improve my progress.</i> Je pense à comment m'améliorer.	22	1,00	3,00	2,50	,67

1. En désaccord; 2. Modérément en accord; 3. Totalement en accord

Par ailleurs, la stratégie métacognitive la moins populaire pour eux consiste à trouver le plus de manières possible de pratiquer le FL2 et de réemployer les nouveaux apprentissages, car

cela s'avère plus difficile à faire dans la vie de tous les jours. Comme les participants l'ont indiqué à la section 4.3.2.1, il leur est difficile de trouver des locuteurs natifs avec qui pratiquer la communication orale. Les locuteurs francophones qu'ils connaissent sont des collègues de travail qui participent avec eux à des opérations militaires des FAC. Il y a peu de moments propices pour pratiquer la L2 dans leur milieu de travail à cause du rythme des opérations, selon eux. Par conséquent, selon leurs dires, cela devrait se concrétiser dans le cadre de leur formation linguistique, dans des situations les plus authentiques possible, en lien avec leur contexte de travail, tout en favorisant leurs stratégies sociales et cognitives.

4.3.2.3 Stratégies cognitives

Au troisième rang des stratégies d'apprentissage les plus utilisées selon les participants, on retrouve les stratégies cognitives. Celles-ci réfèrent aux actions prises pour favoriser l'apprentissage de nouvelles informations, soit le traitement, l'encodage et la récupération de celles-ci.

Au cours des entrevues, parmi les stratégies cognitives les plus utilisées, les participants ont indiqué qu'il était important qu'ils soient actifs en apprentissage. En outre, le participant PHD-07 a expliqué en entrevue que c'était important pour lui de prendre des notes, d'être actif pendant son apprentissage et d'écrire ce qui devait être mémorisé. Pour lui, c'était la clé de l'apprentissage. C'était de cette manière qu'il arrivait à se concentrer et à apprendre. Il lui fallait tout écrire ce qu'il y avait à apprendre :

I really like going through the grammar lessons... hum... where I can ask questions and then, doing the applied exercises, right after, and then, going through a lot of exercises. Like that makes a lot of sense to me. But one of the things I started out being frustrated with is... hum... when everything you write is the same like... hum... je vais quelque chose... je vais, like, and it was repeated...but a different exercise. But one of the things I realized is actually going through the process of writing it, even though you can see that it's all the same, you don't have to write, and you could just mark where the compliment would be, it's actually helpful to write it down ...(PHD-07)

Dans le questionnaire, les participants ont indiqué que le fait de dire et d'écrire le mot à apprendre plusieurs fois représentait une stratégie cognitive potentiellement efficace selon eux pour favoriser la mémorisation. Ainsi, 64 % des participants sont complètement en accord avec le choix de cette stratégie pour apprendre et 32 % croient qu'elle est efficace, mais pas dans tous les contextes. En outre, la majorité des participants ont indiqué qu'il leur fallait être actifs dans l'apprentissage du FL2 et ils souhaitaient avoir recours à la stratégie de la répétition plus souvent, car cela constituait quelque chose d'important pour eux.

De plus, il apparaît que, parmi les stratégies cognitives les plus utilisées, la lecture est une stratégie populaire pour 86 % des participants, voir le tableau 4.11. En revanche, les participants ont indiqué dans le questionnaire qu'ils n'aimaient pas s'attarder à parcourir un texte avant de le lire attentivement. Seulement six participants utilisent cette stratégie. Plutôt que de jeter un coup d'œil au texte ou à sa longueur, la majorité des participants ont identifié comme stratégie cognitive de se mettre à lire directement le texte ou encore de le parcourir de manière modérée. C'est d'ailleurs une des stratégies cognitives pour laquelle les participants perçoivent mieux leur efficacité de manière générale (voir la section 4.4).

D'un autre côté, selon le tableau 4.11, parmi les stratégies cognitives qui favorisent l'apprentissage du FL2, les participants ont indiqué que le fait de trouver des « patterns » à ce qu'il y avait à mémoriser les aidait à apprendre. À cet effet, 14 participants (64 %) sont totalement en accord avec cette stratégie, 6 modérément en accord (27 %) et 2 ne sont pas d'accord (9 %). Pour ces deux derniers, ce n'est pas la stratégie cognitive la plus utilisée en apprentissage du FL2.

Pour ce qui est de l'expression écrite, plusieurs participants utilisent l'écriture de textes et de messages pour les aider à apprendre : 68 % le font de manière modérée. Or, bien que la rédaction soit perçue comme une stratégie cognitive très efficace pour 7 participants et de façon modérée par 11 participants, 4 participants ne sont complètement pas d'accord et ne croient pas à l'efficacité de la stratégie de l'utilisation d'un mot de différentes manières dans plusieurs contextes.

Tableau 4.11

Questionnaire sur les stratégies cognitives des participants
(données minimum et maximum, moyenne, écart type)

Stratégies cognitives	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
<i>I say or write words several times.</i> Je dis ou j'écris les mots plusieurs fois.	22	1,00	3,00	2,59	,59
<i>I try to talk like native speakers.</i> J'essaie de parler comme les locuteurs natifs.	22	1,00	3,00	2,50	,74
<i>I practice sounds.</i> Je pratique les sons.	22	1,00	3,00	2,36	,73
<i>I use words in different ways.</i> J'utilise les mots de différentes manières.	22	1,00	3,00	2,18	,73
<i>I start conversations.</i> Je commence la conversation.	22	1,00	3,00	2,18	,73
<i>I watch TV-movies.</i> Je regarde des films et la télévision.	22	1,00	3,00	2,14	,64
<i>I read for pleasure.</i> Je lis pour le plaisir.	22	1,00	3,00	2,23	,69
<i>I write notes, messages or reports.</i> J'écris des notes, des messages et des rapports.	22	1,00	3,00	2,14	,71
<i>I skim then read.</i> Je parcours un texte avant de le lire.	22	1,00	3,00	1,77	,87
<i>I look for similar words across languages.</i> Je recherche des mots similaires à l'anglais.	22	1,00	3,00	2,36	,73
<i>I find patterns.</i> Je cherche des règles qui s'appliquent de manière générale.	22	1,00	3,00	2,55	,67
<i>I divide words for meaning.</i> Je divise les mots pour en comprendre le sens.	22	1,00	3,00	2,27	,83
<i>I avoid verbatim translation.</i> J'évite les traductions mots à mots.	22	1,00	3,00	2,27	,55
<i>I make summaries.</i> Je fais des résumés.	22	1,00	3,00	2,4091	,59

1. En désaccord; 2. Modérément en accord; 3. Totalelement en accord

En fait, plusieurs participants ont indiqué dans les entrevues qu'ils préféraient la conversation à la rédaction, bien qu'ils en comprennent les bienfaits à long terme. À court terme, cela était perçu comme une tâche ardue. Ils favoriseraient d'autres moyens de pratiquer le FL2 de manière authentique en participant à des activités d'apprentissage avec des locuteurs natifs dans des milieux naturels pendant la formation. Or, même si les locuteurs natifs ne sont pas toujours à portée de main pendant l'apprentissage du FL2, 18 participants ont dit essayer de commencer une conversation pour trouver des occasions de pratiquer (82 %); parmi ce nombre, huit des participants pensent que c'est une excellente stratégie pour apprendre (36 %). Par exemple, parmi les participants qui ont mentionné dans les entrevues avoir recours à cette stratégie, certains ont dit commander leur café en français le matin avant de venir à l'école, pour illustrer une manière de pratiquer la L2 avec un locuteur natif. Toutefois, pour une majorité, ce n'était pas de longues conversations profondes. Ainsi, les participants ont indiqué avoir recours, de manière modérée, au locuteur natif pour réemployer avec lui ce qu'ils ont appris. De surcroît, selon les données présentées au tableau 4.11, la majorité des participants indiquent que pour pratiquer leur langue seconde, regarder la télévision et les films peut aider, et cela serait une manière d'avoir accès au locuteur natif, bien que trois participants ne soient pas complètement d'accord avec cette idée.

En somme, il est important pour les participants de visualiser les mots en contexte, de les reconnaître en lisant un texte, de comprendre le sens de ce qu'il y a à mémoriser en identifiant des règles générales et de répéter l'information à mémoriser de manière authentique. Parmi les stratégies cognitives les plus efficaces selon les participants pour favoriser l'apprentissage du FL2, il y a la répétition, la lecture et l'identification de « patterns », ce qui favorise également leurs stratégies de mémorisation.

4.3.2.4 Stratégies de mémorisation

Les participants ont tous mentionné dans les entrevues que le système d'instruction militaire qui prévaut dans les FAC est celui par lequel ils sont habitués à apprendre et qui favorisent leurs stratégies de mémorisation depuis leur enrôlement (figure 4.1). Selon eux, il permet aux militaires d'accomplir des tâches et la maîtrise des objectifs. Selon leurs dires, ce modèle leur

permet entre autres d'atteindre les objectifs d'apprentissage avec une perception du sentiment d'efficacité personnelle élevée.

À ce propos, les participants ont mentionné qu'il était important pour eux de faire des liens avec ce qu'ils avaient déjà appris : cela constitue des stratégies cognitives et de mémorisation qui leur semblent efficaces (voir tableau 4.12). Selon les résultats, un seul participant n'est pas en accord avec cela alors que 72 % des participants sont totalement en accord avec le recours à la stratégie qui consiste à établir des liens avec des informations déjà mémorisées ou connues, alors que 23 % d'entre eux sont modérément en accord.

Plus particulièrement, pour le participant PHD-08, c'est le fait d'entendre les explications par l'enseignant qui favorise son apprentissage. Il fait référence au modèle d'instruction militaire en expliquant qu'il a besoin du « *tell* », soit de la définition des objectifs à atteindre par l'enseignant, et du « *show* », de la présentation des étapes à suivre et de la démonstration de celles-ci. Il a indiqué que ces étapes devaient être faites d'abord par l'enseignant et, ensuite, par les apprenants :

I find it... I find it more when I'm by myself, when I'm trying to learn something on my own... it just... I'm not getting it. I'm not seeing it but when it's explained by a teacher, it all comes together (PHD-08).

Pour le participant PHD-18, l'information doit être expliquée d'une manière sensée par l'enseignant pour être ensuite mémorisée par les apprenants. En plus, quand vient le temps de mémoriser de nouvelles informations, les participants pensent à leurs connaissances antérieures et à un lien qu'ils peuvent faire avec une information qu'ils connaissent déjà, qui dans ce cas-ci est souvent reliée à leur métier ou à leur carrière militaire selon les données recueillies dans les entrevues.

Tableau 4.12

Questionnaire sur les stratégies de mémorisation des participants
(données minimum et maximum, moyenne et écart type)

Stratégies de mémorisation	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
<i>I think of relationship between known and new.</i> Je fais des liens entre le connu et le nouveau.	22	1,00	3,00	2,68	,57
<i>I use new words in a sentence.</i> J'utilise les mots nouveaux dans une phrase.	22	1,00	3,00	2,50	,60
<i>I usually connect sounds and images to better retain information.</i> J'associe les sons et les images pour mieux retenir l'information.	22	1,00	3,00	2,36	,79
<i>I use mental images to better retain information.</i> J'utilise des images mentales pour mieux retenir l'information.	22	1,00	3,00	2,41	,67
<i>I use rhythms or songs to learn new information.</i> J'utilise des rythmes et des sons pour apprendre la nouvelle information.	22	1,00	3,00	2,00	,87
<i>I use flashcards to study.</i> J'utilise des fiches pour étudier.	22	1,00	3,00	2,14	,83
<i>I physically act out words.</i> J'acte physiquement les mots.	22	1,00	3,00	1,68	,89
<i>I often review.</i> Je révise régulièrement.	22	1,00	3,00	2,45	,60
<i>I remember new information by location.</i> Je mémorise la nouvelle information en la situant dans l'espace.	22	1,00	3,00	2,09	,68

1. En désaccord; 2. Modérément en accord; 3. Totalement en accord

Par ailleurs, parmi les autres stratégies de mémorisation utilisées, 20 des participants rapportent se créer des images mentales pour mieux mémoriser l'information avec un mot ou

une image. La création d'images mentales s'avère une des stratégies les plus utilisées selon les participants. Elle prédomine sur la simple association d'un mot avec une image à laquelle quatre participants stipulent ne pas y avoir recours, alors que six autres participants disent l'utiliser de manière modérée.

Selon l'analyse des résultats, la troisième stratégie la plus fréquemment utilisée pour favoriser la mémorisation se révèle être la révision. Cette dernière, représentant la dernière étape du modèle d'instruction militaire décrit par les participants, apparaît comme la stratégie la plus utilisée dans cette section du questionnaire avec seulement un participant pour qui elle n'est pas considérée comme utilisée, et dix qui y ont recours modérément. Or, bien qu'elle soit utilisée par une majorité de participants, la révision des informations à apprendre ne s'avère pas une stratégie suffisante pour plus de 50 % des participants. Il faudrait donc la combinaison de plusieurs stratégies comme l'établissement de liens entre la nouvelle information et celle déjà présente dans le cerveau, la création d'images mentales et la révision de la nouvelle information à apprendre pour maximiser l'efficacité des stratégies de mémorisation et pour favoriser l'apprentissage du FL2.

Si 21 sur 22 participants disent placer le mot ou l'expression à apprendre dans une phrase, il semble que cela ne soit pas fait dans toutes les situations d'apprentissage, car 41 % des participants disent le faire de manière modérée. Il faut aussi rappeler que cela n'était pas une stratégie cognitive efficace selon plusieurs participants s'il leur fallait le faire par écrit. À ce propos, ils sont plus enclins à écrire qu'à acter physiquement les mots, car cette dernière constitue la stratégie de mémorisation la moins utilisée par les participants. Comme ils l'ont indiqué dans les entrevues, ils préfèrent participer à des scénarios et interagir avec des locuteurs natifs plutôt que de se prêter à des jeux; stratégies qui ne semblent pas authentiques à leurs yeux, entre autres. Il est très important pour eux que les nouvelles informations soient révisées et répétées en contextes authentiques jusqu'à ce que celles-ci soient mémorisées, récupérées et réutilisées rapidement afin de confirmer l'atteinte des objectifs.

Enfin, plusieurs entraînements que les participants ont suivis au cours de leur carrière mettent l'accent sur les objectifs et les étapes pour y parvenir. Selon les résultats présentés, les stratégies de mémorisation ne semblent pas toujours utilisées efficacement, puisque, pour qu'elles le soient, il faudrait qu'elles soient combinées à d'autres stratégies ou qu'elles s'orientent sur le modèle d'instruction militaire (figure 4.1).

4.3.2.5 Stratégies compensatoires

Pendant la collecte des données, les participants ont identifié des stratégies compensatoires; il s'agit de stratégies utilisées pour compenser leur manque de connaissances langagières. Ils ont indiqué qu'ils avaient recours à d'autres moyens pour surmonter leurs difficultés comme de deviner un mot qu'ils ne comprenaient pas, d'utiliser les gestes pour communiquer et pour se faire comprendre, de créer des mots nouveaux et d'avoir recours à d'autres stratégies pour compenser leur manque de compétence langagière. Les stratégies compensatoires présentées dans cette section réfèrent à d'autres actions, à d'autres stratégies, à toute conduite qui permettent de compenser des limitations ou des difficultés que les participants ont rencontrées dans la réalisation d'une tâche ou d'un apprentissage.

Les résultats présentés au tableau 4.13 proviennent du questionnaire SILL et décrivent la fréquence des stratégies compensatoires utilisées selon les participants. La déduction de sens et l'association de sens apparaissent comme les stratégies compensatoires perçues comme étant celles les plus utilisées pour deviner le sens des mots selon les participants. En outre, une des stratégies les plus utilisées est l'association de sens avec un synonyme ou un antonyme; l'utilisation de gestes; et enfin, le fait de deviner le sens des mots par le contexte. À l'expression orale, le recours aux synonymes et aux antonymes et l'utilisation de gestes ressortent comme les stratégies les plus utilisées pour communiquer et pour compenser le manque de vocabulaire et de connaissances des participants dans la L2. Par contre, parmi les stratégies compensatoires les moins utilisées, selon ceux-ci, il y a la lecture d'un texte sans chercher les mots nouveaux et la création de mots nouveaux pour combler un besoin de vocabulaire.

Tableau 4.13

Questionnaire sur les stratégies compensatoires des participants
(données minimum et maximum, moyenne, écart type)

Stratégies compensatoires	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
<i>I guess unknown words or phrases.</i> Je devine les mots ou les phrases que je ne connais pas.	21	1,00	3,00	2,43	,60
<i>I use gestures to improve my understanding or more clearly express myself.</i> J'utilise les gestes pour améliorer ma compréhension ou pour m'exprimer plus clairement.	22	1,00	3,00	2,32	,65
<i>I make up new words.</i> Je crée des mots nouveaux.	22	1,00	3,00	1,73	,77
<i>I read without looking up words.</i> Je lis sans chercher le sens des mots dans un ouvrage de référence.	22	1,00	3,00	1,59	,73
<i>I guess what the speaker would say.</i> Je devine ce que le locuteur veut dire.	22	1,00	3,00	1,95	,72
<i>I use synonyms or antonyms.</i> J'utilise des synonymes et des antonymes.	22	2,00	3,00	2,32	,48

1. En désaccord; 2. Modérément en accord; 3. Totalemt en accord

Il appert, selon le tableau 4.13, que les stratégies compensatoires utilisées s'appuient sur les connaissances antérieures des participants et sur le mouvement du corps. Ils sont attentifs aux interlocuteurs, à leurs mots et à leurs gestes. Ils ont besoin de donner un sens aux informations à mémoriser, de les répéter et d'être actifs pendant l'apprentissage, ce qui justifie pourquoi les

participants favorisent les stratégies sociales et les milieux d'apprentissage authentiques. Néanmoins, malgré les efforts déployés par les participants pour surmonter leurs difficultés d'apprentissage du FL2 en ayant recours à différentes stratégies d'apprentissage du FL2, il arrive qu'ils soient confrontés à un haut niveau de stress et d'anxiété et qu'ils aient recours à des stratégies affectives pour favoriser leur apprentissage du FL2.

4.3.2.6 Stratégies affectives

Les stratégies affectives réfèrent aux actions affectives que les participants prennent pour favoriser leur apprentissage du FL2, comme d'être à l'écoute de leurs besoins affectifs et de leurs émotions, de s'encourager, de surmonter leurs peurs, d'exprimer leurs émotions et de tenir un journal. Cela inclut plus concrètement de trouver une manière de se détendre pour surmonter l'anxiété comme d'aller au gymnase, de s'encourager pour rehausser son estime de soi, de noter quand les émotions augmentent et de se confier à quelqu'un.

Au tableau 4.8 présenté plus tôt à la section 4.3.2, les stratégies affectives semblent celles les moins utilisées selon les participants à cette étude, mais aussi par ceux de l'étude de Yilmaz (2010). Le croisement des données recueillies à l'aide des entrevues et de la sixième sous-échelle du questionnaire SILL, qui sert à mesurer la fréquence de l'utilisation des stratégies affectives selon les participants, fait ressortir qu'aucun de ceux qui a participé à cette recherche n'a eu recours à un journal pendant l'apprentissage du FL2. De plus, très peu des participants ont dit se récompenser pour encourager leur progrès. Seulement trois participants ont répondu se récompenser après avoir fait des progrès alors que la majorité des participants ont stipulé le faire parfois ou pas du tout. Très peu ont déclaré partager leurs émotions et comment ils se sentaient.

Tableau 4.14

Questionnaire sur les stratégies affectives des participants
(données minimum et maximum, moyenne, écart type)

Stratégies affectives	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
<i>I purposefully relax when I feel fearful.</i> Je prends le temps de me détendre quand je ressens de l'anxiété.	22	1,00	3,00	2,23	,87
<i>I encourage myself to speak when I am afraid.</i> Je m'encourage à parler même si j'ai peur de le faire.	22	1,00	3,00	2,41	,67
<i>I give myself rewards to encourage my progress.</i> Je m'offre des récompenses pour encourager mes progrès.	22	1,00	3,00	1,82	,66
<i>I notice when I am tense.</i> Je suis conscient lorsque je suis tendu.	22	1,00	3,00	2,68	,57
<i>I keep a learning diary.</i> Je tiens un journal d'apprentissage.	22	1,00	1,00	1,00	,00
<i>I talk about my feelings, I express how I feel.</i> Je parle de mes sentiments, j'exprime comment je me sens.	22	1,00	3,00	1,68	,65

1. En désaccord; 2. Modérément en accord; 3. Totalement en accord

Or, même si les stratégies affectives sont celles les moins fréquemment utilisées selon les participants, cela ne veut pas dire qu'elles ne le sont pas du tout. En fait, d'après résultats présentés dans le tableau 4.14, la stratégie affective qui apparait comme étant celle la plus utilisée par les participants est de noter quand ils sont tendus. Il y a 16 participants qui sont

fortement en accord avec cette affirmation et cinq qui le sont de manière modérée, un seul n'est pas d'accord. De surcroît, dans les entrevues, les participants ont indiqué avoir recours à des stratégies affectives, comme d'aller au gymnase et de prendre une pause. Cela fait partie des stratégies affectives qui semblent efficaces selon certains d'entre eux pour mieux gérer leur anxiété et les symptômes de stress ressentis.

4.3.2.6.1 Anxiété et stress

La présente section décrit plus particulièrement l'anxiété et le stress ressentis pendant l'apprentissage du FL2. Notamment, quand les thèmes des difficultés d'apprentissage et des stratégies affectives ont été abordés dans les entrevues, plus de la moitié des participants ont expliqué qu'ils avaient vécu de l'anxiété pendant leur apprentissage du FL2. Pour certains d'entre eux, cela reposait sur le fait que ce retour aux études différait beaucoup des conditions de travail qu'ils ont vécues comme militaire au sein des FAC, où ils agissent au sein de conflits complexes, où ils travaillent dans des conditions stressantes et où leur vie est parfois menacée. Ils ont expliqué qu'il leur avait été difficile de s'adapter à ce contexte d'apprentissage du FL2 qui différait de celui auquel ils avaient été habitués au cours de leur carrière militaire.

À cet égard, selon les participants, plusieurs facteurs en lien avec leurs expériences militaires pourraient causer de l'anxiété et interférer avec l'apprentissage du FL2, outre le TSPT. Il y a, premièrement, le fait de leur demander de raconter une expérience vécue pendant un exercice ou une mission dans leur L2. De plus, le niveau de stress qu'ils ont vécu dans leur carrière selon les postes qu'ils ont occupés s'ajoute, selon eux, au stress qu'ils s'imposent comme apprenant pour réussir la tâche qui leur est conférée. Certains participants ont aussi indiqué qu'ils étaient préoccupés par le prochain poste qu'ils allaient occuper s'ils n'obtenaient pas le profil linguistique ciblé. Alors, les responsabilités liées à ce poste à venir augmentaient considérablement la pression de performer, selon eux, ainsi que le niveau de stress vécu lors de l'apprentissage du FL2. Pour mieux gérer ces types de stress, les participants ont indiqué qu'ils s'appuyaient, entre autres, sur le sentiment d'appartenance à un groupe.

Pour d'autres participants, l'anxiété était plutôt causée par le fait de devoir prendre la parole dans la classe. Par exemple, pour le participant PHD-03, il lui est arrivé à plusieurs reprises de vivre ce qu'il appelle de l'anxiété langagière. Cela se produisait lorsqu'il devait parler en public, mais pas quand il se retrouvait dans des conversations en petit groupe. Il a raconté qu'il se sentait plus à l'aise d'écouter parler les gens en public que de prendre la parole. Il préférait travailler en petite équipe. Il était de nature plus introvertie et devenait plus nerveux quand c'était à son tour de prendre la parole en grand groupe. Cela faisait partie de ses caractéristiques spécifiques personnelles. Or, il a ajouté que c'était incontournable pendant la formation linguistique :

Hum, when I have to speak, I get very nervous. When somebody speaks to me, I get very nervous. But if they are speaking to somebody else, I can relax and I can, I can understand what is going on. Sometime, I will just freeze out. And it is the simplest, like it is the simplest phrases that I am thinking. "How come, I don't know how to say this?" And I did know how to say it. It's just like why I am not, why I am not just saying it? (PHD-03)

En revanche, pour d'autres participants, le stress qu'ils ont vécu au cours de leur apprentissage provenait, entre autres, du fait de ne pouvoir s'exprimer librement. Pour le participant PHD-06, s'exprimer était une manière d'inhiber son stress. « *I think one of the major stresses is the inability to express yourself... certainly, a coping mechanism to deal with stress is communication. And if you can't communicate, it causes even more stress* » (PHD-6). Le fait qu'il n'arrivait pas à s'exprimer facilement en FL2, puisqu'il ne possédait pas assez de vocabulaire pour le faire, contribuait à augmenter son niveau de stress pendant sa formation. Communiquer représentait une de ses principales stratégies pour gérer son stress, c'est ce qu'il avait appris dans ses cours de leadership militaire et ce qu'il avait pratiqué au cours de sa carrière militaire. Or, cela lui était difficile à faire en apprentissage du FL2 alors qu'il possédait peu de moyens dans sa L2. Il a expliqué qu'il n'avait pas d'autres stratégies affectives efficaces pour certaines situations que la communication et cela représentait un défi pour lui pendant son apprentissage du FL2.

Par ailleurs, parmi les émotions fortes que les participants ont mentionné avoir vécues dans l'entrevue, celle qui a interféré le plus avec leur apprentissage du FL2, selon la grande majorité

de participants, c'est la frustration. Celle-ci apparaissait, selon plusieurs participants, en cas d'échec d'un apprentissage en FL2 et faisait en sorte qu'ils abandonnaient plus rapidement la tâche proposée. Pour eux, ne pas être capable d'apprendre efficacement comme attendu leur causait des symptômes de stress qui avaient des répercussions au plan mnésique et nuisaient à leur apprentissage du FL2. Plus particulièrement, cette frustration découlait pour certains participants du manque d'efficacité des stratégies d'apprentissage utilisées, comme des méthodes mnémoniques pour mémoriser le vocabulaire et les règles de grammaire du FL2. À ce sujet, le participant PHD-04 a dit se sentir frustré parce qu'il n'arrivait plus à se concentrer comme avant : « *I think it's because of some of the stresses that I've experienced in the past, where that level of frustration goes from, you know, sitting here, fine, to “shhou” very quickly.* » Il a expliqué que s'il essayait de se concentrer et que ça ne marchait pas, après dix minutes, il arrêta et prenait une pause pour se calmer, car il devenait frustré. Il a raconté que cette frustration nuisait à son apprentissage, car elle l'empêchait d'être attentif. C'est la raison pour laquelle il lui était nécessaire, selon lui, de prendre des pauses pendant l'apprentissage pour éviter les symptômes de frustration, pour respirer ainsi que pour gérer ses émotions.

Pour d'autres participants, le stress vécu pendant la formation se caractérise par de l'anxiété vécue avant une évaluation linguistique. Comme l'a indiqué le participant PHD-05, c'était plutôt avant un examen qu'il ressentait le plus de symptômes de stress :

Yes, I do. Hum, couple of days prior to this last exam; I was having a lot of problems sleeping. Of course eating, I tend to over eat during this period and as well drink alcohol which is not good, but sometimes it is a way of calming myself, even though it is not a good thing to be doing. I should be drinking more water. Hum. And I stress level is really high and I tend not to, even if I am reading and reading and reading, I am tending not to retain that information.

En outre, plusieurs participants ont indiqué que le niveau de stress était plus élevé avant un examen, ce qui était normal selon eux.

4.3.2.6.2 Autres facteurs de stress pendant l'apprentissage du FL2

En abordant le sujet des difficultés d'apprentissage et des stratégies affectives, parmi les autres facteurs qui ont interféré avec leurs stratégies d'apprentissage, certains participants ont mentionné la difficulté de s'adapter à la culture civile. Cette difficulté représente une source de stress pour certains participants parce que l'enseignant est une personne civile et que les apprenants sont des militaires de carrière. À cela, le participant PHD-09 a expliqué que, pour lui, ce mélange de grades militaires et de culture civile (l'enseignant) lui posait problème, entre autres avec la structure de la classe :

Well, yeah! It's a weird dynamic now... our class is great, like I have no issues with the class at all, like it's really luck out in our personalities and stuff in the classroom but I feel it's a strange dynamic because we are all on first name basis. We are showing ourselves in a very... hum vulnerable way to each other, right! Like, having to learn and speak you know that type of thing, but yet we are sitting there with these ranks on, like we all know that there are places in the class and it's hard to find that line of when do we pull out the rank structure and we do certain things cause I've had situations where, you know, they are saying you are the "doyen", but it's like, I can, I don't have much power cause the teacher is in charge of the class, but, yet, when I see somebody do military-wise, do I intervene? It's a really weird situation, and I know that other "doyen" have felt the same way, like they're like... ah! I'm not sure, you know, and I go and I tell (PHD-9).

Pour ce participant, il lui semblait difficile, même en étant plus haut gradé ou en étant nommé « doyen de classe », d'intervenir pour appliquer la discipline et de ramener à l'ordre un autre apprenant militaire : il considérait que l'enseignant était responsable de la gestion de la classe. Le fait que l'enseignant soit un civil lui posait problème, car la discipline n'était pas gérée de la même manière au sein des FAC. Cela s'avérait également être une source de stress pour plusieurs participants qui devaient s'adapter à ce contexte d'enseignement. Entre autres, puisque les apprenants sont appelés par leur prénom et non par les grades dans la classe, cela créait une dynamique où certains participants se sentaient plus vulnérables et moins confortables. Pour pallier ce problème, des participants ont proposé de ne pas porter l'uniforme, pour éviter de voir les grades. Ils ont indiqué dans les entrevues qu'ils préféreraient ne pas avoir à porter l'uniforme en salle de classe pour limiter le rapport d'autorité entre les

différents grades des apprenants dans la classe et ainsi favoriser l'apprentissage, alors que d'autres n'étaient pas d'accord avec cette idée. Il n'y avait pas de consensus à ce sujet.

En somme, les stratégies affectives utilisées ne pallient pas toutes les difficultés éprouvées pendant l'apprentissage du FL2 selon les participants. Plusieurs facteurs affectent l'apprentissage du FL2 et l'efficacité des stratégies utilisées, selon ce qu'ont déclaré les participants dans les entrevues. Les différentes sources de stress mentionnées par ceux-ci ont eu un impact sur leur capacité à être attentifs, à rester concentrés et à mémoriser de nouvelles informations.

Puis, le stress vécu pendant la formation linguistique interfère non seulement avec l'apprentissage du FL2, mais aussi avec d'autres sphères de la vie. À ce sujet, certains participants ont précisé que leur état de stress leur causait des problèmes de sommeil, de l'abus d'alcool et de la surconsommation de nourriture. Selon les données recueillies, les participants ont presque tous indiqué avoir déjà eu des problèmes de sommeil à cause du stress, ce qui a déjà affecté leur attention en salle de classe. Le participant PHD-01 a exprimé à ce propos :

I have to wear a mouth guard, otherwise, I will crack my teeth at night. And sometimes, like yesterday, I was very stressed, I even had to wear one during the day because I get so stressed. I clench. I don't sleep, I am a very poor sleeper. I average 4 to 5 hours at night. In itself starts causing problems with, you know, your attention span, because you are tired. And you need to rest your brain to use your brain. So, yes, there are definitely physical symptoms of stress. I try to eliminate it, but it is hard to eliminate self-induced stress, right? (PHD-01)

Alors, selon ce que rapportent plusieurs participants, les situations stressantes vécues pendant les opérations des FAC, les blessures de stress opérationnel, les symptômes de stress y étant associés et le TSPT peuvent affecter la disposition à apprendre; tandis que pour certains participants, le stress qu'ils ont vécu au cours de leur apprentissage du FL2 n'est pas relié nécessairement aux événements potentiellement traumatogènes qu'ils ont vécus. Il y a le stress que s'imposent les apprenants pour leur carrière, le fait de devoir prendre la parole en salle de classe, la difficulté de ne pouvoir s'exprimer librement dans sa L2 ou encore la difficulté de choisir une histoire « racontable » en salle de classe qui peut interférer avec leur apprentissage

du FL2. À cela s'ajoutent d'autres sources de stress variées et différentes émotions qui en découlent comme la frustration.

Enfin, d'après les données recueillies dans les entrevues, plus les symptômes reliés au TSPT sont présents, plus les participants deviennent enclins à vivre des émotions négatives comme de la frustration pendant l'apprentissage du FL2. L'intensité des manifestations des symptômes reliés au TSPT varie d'une journée à l'autre, d'un moment à l'autre, selon l'état de stress ressenti par les participants. Quant à savoir l'élément précis qui déclenche cette frustration, il serait plus sage de dire qu'il s'agit d'un amalgame d'éléments nommés par les participants comme le manque de sommeil, le sujet de la tâche d'apprentissage, le contexte de travail, le délai pour atteindre l'objectif, le niveau d'efficacité des stratégies utilisées, le degré de compréhension de la tâche, l'intensité des symptômes de stress reliés aux blessures de stress opérationnel ou au TSPT et la gestion de ceux-ci, comme la gestion des flashbacks.

4.3.2.6.3 Collaboration

Pour diminuer le sentiment de stress, de frustration ou d'anxiété vécu par les participants lors de l'apprentissage du FL2, un élément important soulevé à plusieurs reprises par ceux-ci dans les entrevues, comme stratégies sociales et affectives, est la collaboration. La dynamique entre les acteurs concernés et l'environnement joue un rôle important pour l'apprentissage du FL2. Elle influence l'efficacité des stratégies d'apprentissage du FL2 utilisées selon les participants.

À cet égard, comme mentionné plus tôt, les participants ont indiqué que le sentiment d'appartenance à un groupe était quelque chose d'important pour eux, pour les aider à s'adapter à ce nouveau contexte d'enseignement. Ce sentiment d'appartenance vient de l'importance pour eux d'accomplir les tâches en équipe et l'enseignant en fait partie. Cela a été soulevé par tous les participants pendant les entrevues : le sentiment d'appartenance à un groupe et le travail d'équipe les rendent plus forts et mieux équipés pour affronter les difficultés rencontrées.

De plus, le participant PHD-18 a indiqué que ce qui favorisait son apprentissage était les activités interactives faites avec humour dans une atmosphère détendue. À cet effet, il a même proposé une salle de classe dans un style zen qui favoriserait, selon lui, la conversation:

Hum...Interactive (...) you need a bit of humour cause I get bored pretty easily...hum... that's probably some PTSD function there... something more interactive, more relaxed atmosphere... hum... not so formal (PHD-18).

Ainsi, pour parer leurs difficultés, diminuer le sentiment d'anxiété ressenti et augmenter l'efficacité des stratégies employées, les participants suggèrent la mise en place d'activités qui sollicitent la collaboration, entre les apprenants, ainsi qu'entre l'enseignant et les apprenants. Le travail d'équipe et la collaboration entre les apprenants et l'enseignant ainsi qu'avec leurs collègues dans la salle de classe représentent un élément important pour mieux gérer le stress vécu et les symptômes du TSPT selon eux. Cela permettrait de créer un lien de confiance entre les acteurs concernés.

Qui plus est, selon les participants, la collaboration pourrait, entre autres, favoriser l'identification des activités et des sujets de discussion pendant la journée, permettre de convenir des moments pour prendre des pauses, d'identifier ce qui interfère avec l'apprentissage et le type de rétroaction souhaitée de la part de l'enseignant. D'ailleurs, la grande majorité de ceux-ci s'attendaient à recevoir une rétroaction de la part de leur professeur pour les guider dans leur apprentissage, comme mentionné dans l'entrevue par le participant PHD-01 :

Hum, it is actually really funny because our teacher put smiley faces on our work and I find that really amusing from a military perspective cause we are not very good at positive reinforcement and we are very good at negative reinforcement. So for me, I find direct feedback is great. Like I ... this is what you need to work on, this is my suggestions on how to improve on this and get with it (PHD-01).

Selon le participant PHD-01, la collaboration faciliterait les conditions d'apprentissage du FL2 :

I think what we want from our teachers is mutual respect, you know, we respect them from their position, and we expect them to respect us. That is always first and foundational to any relationship I think. I think we expect our teacher to be honest with us, and if we are going down the wrong path, or doing something that they think we should not be doing, we won't, I think we expect they will come to us and say, "you need to focus on this", "you're really having a problem with this", I think that is what we expect from our teachers (PHD-01).

Or, il y a, selon les participants, un manque de collaboration avec l'enseignant et les apprenants et l'organisation. Cette collaboration leur permettrait de diminuer leur stress pendant la formation linguistique.

D'un autre côté, pour mieux collaborer et pour favoriser l'apprentissage, pour la majorité des participants, il faut que l'enseignant planifie un horaire de sorte qu'il est possible d'accomplir toutes les tâches pendant la journée. Plus particulièrement, les devoirs semblent créer un problème. Par exemple, si les apprenants ont des enfants en bas âge ou s'ils ont d'autres engagements, selon le participant PHD-01, il est presque impossible de penser à faire des devoirs le soir à la maison. D'ailleurs, cette exigence le mène à perdre lui-même un peu le contrôle à la maison avec les enfants et avec toutes les tâches à faire :

Well, you know, at first, I didn't like the fact that there were one hour and a half of lunch because I do my training in the morning. So it seems like a waste of time. But now, I've used that time to do homework so I have less to do at night. So it does free up a little bit more of my time. But, I mean, I am no different than anybody else, you know. People with small children have all the things that they have to run around with, everybody has things that will pull them away from what they want to do (PHD-01).

Le fait que les enseignants leur demandent de faire des devoirs le soir à la maison s'avèrerait une source de stress pour le participant PHD-01, ce que corroborent plusieurs participants. Puisque les militaires sont souvent absents pour des raisons opérationnelles, ils ont plusieurs responsabilités quand ils reviennent à la maison. Ils doivent jongler avec l'horaire de travail et les responsabilités familiales. Ainsi, pour une majorité de participants, le seul environnement favorable à l'apprentissage, qui inclut les devoirs, est lorsque ces tâches sont intégrées à l'horaire lors d'une période autodirigée pendant la journée, avant de rentrer à la maison.

En plus, pour mettre en application les stratégies de gestion de stress les plus susceptibles d'être efficaces, certains participants suggèrent qu'il y ait du temps de planifier dans la journée pour aller au gymnase; comme l'explique le participant, PHD-01. Pour ce dernier, malgré ses efforts à maintenir l'équilibre, à concilier ses responsabilités du travail et celles de la famille, tout cela conjugué aux symptômes de stress qu'il peut vivre au cours de l'apprentissage, le

temps passé au gymnase contribuerait grandement à favoriser l'apprentissage du FL2. Cela est aussi une stratégie de résilience pour certains participants, comme expliqué à la section 4.1.3.

En somme, les participants nomment certaines conditions d'enseignement-apprentissage qui leur seraient plus favorables pour les aider à surmonter leurs difficultés. Entre autres, la collaboration ressort comme essentielle selon eux. Les enseignants devraient y avoir recours lors de la planification de l'horaire et de la séquence des activités d'apprentissage de la journée. Également, selon les propos des participants, l'enseignement-apprentissage devrait être structuré pour permettre de réaliser l'ensemble des tâches d'apprentissage à faire, et ce, pendant la journée de travail. Cette idée impose un réaménagement des activités qui intègre dans la planification une période de devoirs et une période pour leur permettre d'aller au gymnase avant de retourner à leurs tâches personnelles et familiales le soir à la maison. Il serait alors préférable de limiter ou d'éliminer toute demande de faire certaines tâches d'apprentissage, à l'extérieur de la classe, comme le soir à la maison. Ce contexte d'enseignement-apprentissage en classe aiderait à mieux gérer la charge de responsabilités à l'extérieur des cours, comme celles liées aux obligations familiales et aux activités authentiques.

4.4 Satisfaction face aux stratégies utilisées et sentiment d'efficacité personnelle

La présente section décrit l'analyse des résultats qui permet plus particulièrement de mieux comprendre la perception du sentiment d'efficacité personnelle des participants en lien avec leurs stratégies d'apprentissage en FL2, c'est-à-dire les croyances d'efficacité des actions, des techniques, des méthodes et des stratégies auxquelles ils ont recours pour surmonter leurs difficultés d'apprentissage, pour mieux gérer leur état de stress et pour apprendre plus efficacement le FL2. Les résultats proviennent des questions portant sur leur satisfaction et la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle, à partir de l'échelle de Mizumoto (2013) (voir les tableaux 4.15 et 4.16) et de l'échelle d'efficacité personnelle de Yilmaz (2010) (voir le tableau 4.17).

Selon les données recueillies des questions de l'échelle de Mizumoto (2013), visant à évaluer le degré de satisfaction des participants quant à l'utilisation de leurs stratégies d'apprentissage générales, il appert que seulement 54,5 % des participants sont satisfaits des stratégies actuelles utilisées pour apprendre le FL2, tableau 4.15. De plus, 63,6 % des participants ont l'impression que les stratégies qu'ils utilisent leur conviennent mieux que celles utilisées par les autres, alors que près de 30 % des participants ne croient pas que la manière dont ils apprennent le FL2 leur convient. Toutefois, ils ne croient pas nécessairement que leurs stratégies d'apprentissage soient les plus efficaces en tout temps. Ils sont donc ouverts à connaître les stratégies d'autres apprenants pour améliorer les leurs puisqu'ils ont indiqué en moyenne être assez satisfaits de leurs stratégies actuelles et non complètement satisfaits. À ce propos, selon les résultats présentés au tableau 4.16 concernant la perception du sentiment d'efficacité personnelle quant à l'apprentissage du FL2, les participants se disent assez satisfaits des stratégies générales qu'ils utilisent pour apprendre le vocabulaire et les règles de grammaire.

Pour ce qui est de la perception du sentiment d'efficacité personnelle pour les catégories de stratégies d'apprentissage du FL2 les plus efficaces, selon les participants, les résultats sont présentés au tableau 4.17. Ils proviennent de six questions directement en lien avec leur sentiment d'efficacité personnelle et leurs stratégies d'apprentissages. Selon ces résultats, les participants croient en leur chance de réussir et d'atteindre les buts en apprentissage du FL2. Les catégories de stratégies pour lesquelles les participants ont en moyenne une perception du sentiment d'efficacité personnelle plus élevée sont dans l'ordre : les stratégies sociales, les stratégies cognitives et les stratégies compensatoires. D'un autre côté, les stratégies pour lesquelles les participants estiment avoir un sentiment d'efficacité personnelle le plus faible sont les stratégies de mémorisation, les stratégies métacognitives et, finalement, les stratégies affectives, ce qui inclut la gestion des émotions. Ce résultat quant aux croyances personnelles en l'efficacité des stratégies utilisées donne une tendance, sans avoir le potentiel d'être généralisé à l'ensemble des participants.

D'un côté, les participants identifient les stratégies sociales comme celles qu'ils utilisent le plus et qui seraient les plus susceptibles d'être efficaces dans leur apprentissage du FL2. Or, parmi

les participants, certains affirment que les stratégies sociales sont moins utilisées, car ce n'est pas tous les contextes d'apprentissage qui y réfèrent. En fait, les enseignants auraient peu recours aux stratégies sociales selon les participants. Ils auraient davantage recours à un enseignement plus magistral et directif, moins participatif. En plus, les participants ont expliqué qu'il était difficile de se référer aux stratégies sociales quand les enseignants organisent peu ou pas d'activités d'apprentissage dans des milieux authentiques. Ils rapportent que certains enseignants planifiaient peu ou pas d'activités sociales (éducatives ou pédagogiques) à l'extérieur de la classe. Selon ce que rapportent les participants, la conversation authentique s'avérait peu ou pas favorisée par une majorité d'enseignants pendant la formation linguistique qui trouveraient le programme d'enseignement trop chargé pour y accorder une place prédominante. Pourtant, c'est ce que souhaiteraient les participants.

D'un autre côté, pour ce qui concerne les stratégies cognitives, elles viennent au deuxième rang des stratégies considérées comme étant celles les plus efficaces. À cet égard, en entrevue, un participant a exprimé le souhait d'avoir les règles de grammaire expliquées de manière encore plus cohérente et structurée, basée sur des documents authentiques qu'ils utiliseraient au travail, pour se rapprocher encore plus du modèle d'instruction militaire présenté plus tôt à la figure 4.1. Ainsi, selon lui, même s'il s'agit d'un contenu plus normatif, cela devrait se faire en ayant recours aux stratégies d'apprentissage les plus utilisées selon les apprenants militaires en leur demandant de collaborer et de participer activement à leur apprentissage.

Pour ce qui est de l'appréciation de l'efficacité de la catégorie des stratégies cognitives, les participants croient, pour la majorité, que celles basées sur les expériences antérieures des apprenants se révèlent être les plus efficaces : elles sont efficaces à 80 % pour plus de 11 participants; à 70 % pour 5 participants; et à moins de 50 % pour 3 participants. Plus précisément, les participants qui ont le diagnostic du TSPT croient en l'efficacité de ces stratégies avec une moyenne de 80 % pour les quatre participants concernés.

En ce qui concerne les stratégies compensatoires, comme l'utilisation de gestes pour compenser le manque de vocabulaire et pour communiquer, cette dernière stratégie s'avère

efficace pour la majorité des participants; il y a 3 participants pour lesquels elle est efficace à moins de 40 % et 11 participants pour qui elle est efficace à plus de 80 %.

Tableau 4.15

Satisfaction des participants face aux stratégies utilisées
(données minimum et maximum, moyenne, écart type)

Satisfaction des participants	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
<i>I have my own ways to learn vocabulary and grammar rules.</i> J'ai ma propre façon d'apprendre le vocabulaire et les règles de grammaire.	22	1,00	5,00	3,91	1,23
<i>I am satisfied with my current tactics that I am using.</i> Je suis satisfait des stratégies que j'utilise pour apprendre.	22	1,00	6,00	3,50	1,44
<i>I feel that the methods I use for learning vocabulary and grammar rules are better suited than those methods used by others.</i> Je sens que les méthodes que j'utilise pour apprendre le vocabulaire et les règles de grammaire me conviennent mieux que celles utilisées par les autres.	22	1,00	6,00	3,55	1,37
<i>I feel I learn FL2 in a way that suits me.</i> Je sens que j'apprends le FL2 d'une manière qui me convient.	22	1,00	6,00	3,91	1,31

1. N'est pas en accord; 2. Faiblement en accord; 3. Modérément en accord
4. En accord; 5. Fortement en accord; 6. Totalemment en accord

Tableau 4.16

Sentiment d'efficacité global des participants quant à l'apprentissage du FL2
(données minimum et maximum, moyenne, écart type)

Sentiment d'efficacité global des participants	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
<i>I am good at memorizing vocabulary and grammar rules in FL2.</i> Je suis bon pour mémoriser le vocabulaire et les règles de grammaire en FL2.	22	1,00	6,00	3,32	1,43
<i>I know more vocabulary and others.</i> Je connais plus de vocabulaire et d'autres.	21	1,00	6,00	3,24	1,55
<i>I know basic French to some extent.</i> Je connais le français de base à un certain point.	22	2,00	6,00	4,41	1,05
<i>I believe that I can get a good score in reading portion of my French test.</i> Je crois que je peux obtenir un bon résultat au test de lecture en français.	22	3,00	6,00	4,50	1,06
<i>I believe that I can get a good score in writing portion of my French test.</i> Je pense que je peux obtenir un bon résultat au test d'expression écrite en français.	22	2,00	6,00	3,95	1,05
<i>I believe I can get a good score in the oral portion of my French test.</i> Je pense que je peux obtenir un bon résultat dans le test de compétence orale en français.	22	1,00	6,00	3,45	1,37

1. N'est pas en accord; 2. Faiblement en accord; 3. Modérément en accord;
4. En accord; 5. Fortement en accord; 6. Totalemment en accord

Tableau 4.17

Sentiment d'efficacité personnelle et catégories de stratégies d'apprentissage du FL2 (données minimum et maximum, moyenne, écart type)

Catégories de stratégies	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Sentiment d'efficacité et stratégies de mémorisation	22	20,00	90,00	61,14	19,51
Sentiment d'efficacité et stratégies cognitives	22	20,00	100,00	70,91	17,70
Sentiment d'efficacité et stratégies compensatoires	22	20,00	100,00	69,09	21,58
Sentiment d'efficacité et stratégies métacognitives	22	20,00	100,00	59,55	22,14
Sentiment d'efficacité et stratégies affectives	22	10,00	100,00	58,86	28,95
Sentiment d'efficacité et stratégies sociales	22	20,00	100,00	74,09	24,43

Selon une cotation entre 0 et 100 : 0 = totalement en désaccord;
50 = Assez en accord; 100 = Totalement en accord

L'association de sens et la déduction de sens se retrouvent, selon les participants, parmi les stratégies métacognitives les plus efficaces. À cet égard, quatre participants perçoivent l'association de sens efficace à plus de 80 %. Puis, 11 participants croient qu'elle est efficace entre 50 % et 70 % tandis que 7 participants croient que son efficacité est moins de 40 %. La notion de sens est une composante importante dans l'apprentissage du FL2 pour les participants. Plus ce sens est clairement établi, selon eux, plus la nouvelle information sera mémorisée efficacement.

En ce qui a trait aux stratégies affectives, certains participants ont évalué à la baisse leur efficacité à gérer leur stress et leurs émotions comme l'anxiété. Onze participants croiraient en

l'efficacité de leurs stratégies affectives employées à plus de 70 %. Alors que 11 participants ne croient pas que leurs stratégies affectives soient efficaces à plus de 55 % et, parmi ceux-ci, six participants ont évalué leur sentiment d'efficacité à moins de 30 %. Ainsi, la perception du sentiment d'efficacité personnelle varie beaucoup d'un participant à l'autre et l'appréciation varie également d'une stratégie à l'autre.

Ce qui ressort, avant tout, des résultats est que les participants militaires sont des apprenants qui se distinguent d'autres apprenants puisque, lorsqu'ils sont arrivés en formation linguistique, ils ont apporté un haut potentiel de leadership et un grand bagage expérientiel qui inclut un ou des événements potentiellement traumatogènes. Dans leur ensemble, les résultats offrent un portrait des participants concernant les stratégies qu'ils pensent utiliser le plus souvent et étant les plus susceptibles d'être efficaces pour l'apprentissage du FL2. Ces résultats permettent de mieux comprendre les caractéristiques spécifiques des participants en tenant compte de leurs expériences militaires, du stress accumulé au fil des années et de la perception de l'efficacité des stratégies d'apprentissage du FL2 choisies. Ils montrent qu'il existe une multitude de stratégies d'apprentissage du FL2. Toutefois, il faut noter qu'il est impossible d'en faire la liste exhaustive, puisque chaque apprenant possède son propre répertoire de stratégies d'apprentissage qui lui semblent efficaces pour une situation donnée. Or, celles qui sont les plus efficaces pour les participants reposent, avant tout, sur ce qu'ils connaissent déjà et qu'ils ont appris pendant leur carrière militaire. De plus, parmi les participants à cette recherche, certains doivent composer avec des défis supplémentaires pendant la formation en FL2 en lien avec les expériences militaires qu'ils ont vécues et le stress qu'ils s'imposent pour réussir la tâche qu'on leur a attribuée. En outre, tous les participants de cette recherche ont indiqué qu'ils avaient ressenti à un moment ou à un autre pendant leur formation des symptômes de stress et que cela pouvait interférer avec leur apprentissage du FL2. Par conséquent, pour contribuer à favoriser sinon à soutenir leurs stratégies d'apprentissage en FL2 et à diminuer le stress vécu pendant l'apprentissage, selon les résultats présentés dans ce chapitre, il faut mettre l'accent sur la collaboration, le sentiment d'appartenance à un groupe et les expériences d'apprentissage les plus authentiques possible.

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Le présent chapitre interprète et discute les résultats de la collecte de données selon un devis mixte imbriqué à prédominance qualitative visant à offrir des pistes de réponses aux questions posées au premier chapitre de cette thèse.

La section 5.1 résume le contexte et la problématique, puis rappelle les objectifs de la recherche. La section 5.2 précise les stratégies d'apprentissage qui contribuent à favoriser l'apprentissage du français langue seconde (FL2) selon les participants et la recension des écrits. La section 5.3 revient sur certaines caractéristiques spécifiques des participants au regard de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage et de la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle. Puis, la section 5.4 considère les apports constatés en enseignement et précise l'importance de la collaboration entre les enseignants et les apprenants. La section 5.5 aborde la pertinence de la recherche et les contributions en enseignement, alors que la section 5.6 expose certaines limites de la recherche. Enfin, ce dernier chapitre se termine avec la section 5.7 qui ouvre la réflexion vers un regard créatif en soulevant des pistes de retombées et des recommandations en enseignement du FL2.

5.1 Contexte de recherche et problématique

Dans le présent contexte de recherche, selon la *Loi sur les langues officielles* du Canada (1969) et le ministère de la Défense nationale, les membres du personnel des Forces armées canadiennes (FAC) qui ne possèdent pas les compétences linguistiques requises pour leur

poste, leur grade, leur prochaine promotion ou leur prochaine mutation doivent suivre une formation pendant leur carrière afin d'enrichir leurs connaissances dans leur langue seconde (L2). La présente recherche émerge de ce contexte d'éducation en L2 et concerne plus particulièrement les apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire et qui doivent apprendre le FL2 dans un court délai.

La problématique de cette recherche découle des défis que rencontrent certains apprenants du FL2 qui ont été exposés à une ou plusieurs situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire. Alors que certains d'entre eux usent de stratégies de gestion de récupération et de résilience après avoir vécu un ou des événements potentiellement traumatogènes pendant leur carrière, d'autres sont davantage blessées et vont jusqu'à développer des blessures de stress opérationnel et des symptômes du trouble de stress post-traumatique (TSPT) (Burke et coll., 2009). Les blessures résultant d'un stress opérationnel et la manifestation de symptômes du TSPT pendant l'apprentissage du FL2 influencent les actions et les stratégies que les apprenants militaires mettent en place pour surmonter les défis qu'ils rencontrent.

Notamment, une personne qui souffre de symptômes reliés au TSPT peut être amenée à revivre certaines émotions vécues lors de l'événement potentiellement traumatogène en étant en contact avec des stimuli y étant rattachés (Ehlers et Clark, 1999), ce qui pourrait survenir pendant l'apprentissage du FL2 pour les membres des FAC et influencer l'efficacité de certaines stratégies d'apprentissage utilisées. Comme le soulignent ces auteurs, une personne souffrant du TSPT peut chercher à éviter les stimuli rattachés à un événement potentiellement traumatogène, elle peut ressentir des émotions engourdies, être sur le qui-vive ou encore en état d'alerte, ou tout simplement tenter de s'en dissocier, ce qui pourrait se produire en salle de classe ou pendant l'apprentissage du FL2. Les symptômes du TSPT ont un impact sur l'apprentissage et la mémorisation. Selon les participants à cette recherche, certains symptômes ressentis, comme les flashbacks, affectent l'attention, la concentration et la mémorisation dans l'apprentissage du FL2, mais aussi la participation en salle de classe et la capacité d'adaptation au changement.

Les deux visées de la présente recherche discutées dans les prochaines sections sont, à titre de rappel, premièrement, de mieux comprendre et de décrire les stratégies d'apprentissage du FL2 que des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire considèrent comme celles qu'ils utilisent le plus et qui sont les plus susceptibles d'être efficaces pour eux (5.2). Puis, le deuxième objectif est de mieux comprendre et de décrire leurs caractéristiques spécifiques exprimées au regard de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage et de leur sentiment d'efficacité personnelle (5.3).

Il s'agit d'une recherche interprétative de type exploratoire et descriptive qui a été réalisée selon un devis mixte imbriqué à prédominance qualitative. Grâce à cette approche mixte, les deux objectifs de recherche sont atteints par le croisement des données recueillies à l'aide de deux outils de collecte de données : l'entrevue semi-dirigée et le questionnaire. Les résultats ne sont pas généralisables, mais les méthodes de collecte de données sont complémentaires et ont permis d'atteindre une saturation des données.

5.2 Stratégies d'apprentissage du FL2

La présente section interprète et discute des résultats dans le but de satisfaire au premier objectif de recherche qui a comme finalité de mieux comprendre et de décrire les stratégies d'apprentissage du FL2 étant considérées comme celles les plus utilisées et les plus susceptibles d'être efficaces selon des apprenants ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire. Le tableau 5.1 résume les stratégies d'apprentissage les plus utilisées selon les participants et présentées dans le chapitre précédent.

Tableau 5.1

Résumé des stratégies d'apprentissage du FL2 des participants

Stratégies sociales	Comprendre dans quel contexte utiliser les nouveaux apprentissages; travailler en petit groupe pour faire ressortir le sens de ce qui est à mémoriser; écouter des documents audio authentiques; parler de manière authentique; parler à des locuteurs natifs; lire des documents authentiques; poser des questions.
Stratégies métacognitives	Se référer aux stratégies d'apprentissage développées au cours de la carrière militaire; être attentif à ce que les gens disent.
Stratégies cognitives	Visualiser ce qu'il y a à apprendre; comprendre les objectifs d'apprentissage; planifier les apprentissages; comprendre les actions à entreprendre pour mémoriser les nouvelles informations; cibler des petites unités d'information à apprendre; diviser les mots en syllabes; lire des textes et la transcription de documents sonores; chercher à augmenter la compréhension des informations à apprendre et l'association de sens; demander à l'enseignant de noter l'information au tableau et les renseignements à mémoriser; dire et écrire le mot plusieurs fois; évaluer en collaboration avec l'enseignant l'efficacité des stratégies d'apprentissage utilisées; développer des stratégies pour gérer les erreurs; se réajuster et tirer des leçons de ses erreurs; pouvoir enseigner et transmettre la nouvelle information acquise.
Stratégies de mémorisation	Se référer à ses expériences antérieures et à ce qui a déjà été appris; prendre des notes pour pouvoir les réviser par la suite; comparer avec la langue maternelle; avoir recours à une combinaison de stratégies d'apprentissage; utiliser des stratégies de récupération de l'information en se remémorant le sens de ce qui a été appris; développer avec l'enseignant un plan d'action pour chaque apprentissage non réussi; adapter les apprentissages à différentes situations; décrire les étapes à suivre pour atteindre le modèle et refaire le processus d'apprentissage.
Stratégies compensatoires	Établir des liens entre le connu et le nouveau; faire ressortir le sens des nouvelles informations à mémoriser; utiliser tous les sens (l'ouïe, l'odorat, la vue, le goût, le toucher), le mouvement, la posture et la sensation qui s'en dégage; utiliser des gestes; déduire le sens des mots.
Stratégies affectives	Avoir un sens de l'humour; limiter les éléments qui interfèrent avec la concentration; choisir sa place dans la classe; noter quand il y a un inconfort ou une tension; décider de participer ou non à un sujet de discussion; confirmer l'atteinte des objectifs fréquemment; avoir le sentiment d'avoir accompli quelque chose; prendre une pause; rationaliser et intellectualiser; faire de l'entraînement physique.

En somme, dans les FAC, deux grands groupes composent l'ensemble des militaires : des membres du rang et des officiers. Selon l'analyse des résultats, ce qui favorise l'apprentissage chez les membres du rang des FAC repose avant tout sur la structure, la répétition et la confirmation de l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Les stratégies d'enseignement auquel ils sont habitués réfèrent avant tout au modèle d'instruction militaire présenté à la figure 4.1 du chapitre précédent. Pour les officiers, les participants rapportent que ce sont des apprenants plus autodirigés, qui s'adaptent mieux à des contextes plus abstraits. Les officiers seraient plus enclins à se retrouver en situation d'apprentissage de niveaux supérieurs selon les participants. Cette information ne trouve pas écho dans la littérature recensée; toutefois, l'analyse des données indique que le niveau de scolarité de certains officiers leur permettrait d'avoir plus de stratégies efficaces pour travailler de manière autodirigée et ainsi mieux s'adapter au contexte d'apprentissage d'une L2. Ce résultat vient se coller aux conclusions de recherches d'Ellis (2008) et de Walqui et Ed (2000) qui disent qu'un apprenant qui a complété un niveau de scolarité plus élevé dans sa langue première y est parvenu par des moyens, des stratégies efficaces qu'il peut réutiliser dans d'autres apprentissages comme le FL2.

En fait, qu'ils soient membres du rang ou officiers, pour l'ensemble des participants à cette recherche, les stratégies d'apprentissage qu'ils ont acquises au cours de leur carrière doivent être considérées dans leur processus d'apprentissage du FL2 pour faciliter leur adaptation et le transfert de leurs stratégies d'apprentissage associées à leurs expériences militaires. Plus particulièrement, l'analyse des données fait ressortir que les participants, membres du rang et officiers, ont exprimé le besoin de contrôle sur leurs apprentissages, ce qui fait partie de leurs stratégies d'apprentissage du FL2. Il faut qu'ils comprennent clairement les objectifs de l'apprentissage : la mission. Ils ont besoin d'autoréguler et d'autodéterminer leurs apprentissages. Pour ce faire, ils expriment le besoin que les nouvelles informations à apprendre soient présentées de la manière la plus structurée possible. Selon les propos collectés, la démarche d'apprentissage se doit d'avoir un sens, d'être clairement expliquée, définie et détaillée, comme un objectif à atteindre selon un modèle divisé en étapes bien établies. En plus, les activités d'apprentissage doivent être répétées et se dérouler dans un contexte authentique pour que la nouvelle information soit accessible et récupérable.

Le tableau 5.2 résume la démarche d'apprentissage susceptible d'être la plus efficace selon les propos des participants.

Tableau 5.2

Résumé de la démarche d'apprentissage susceptible d'être la plus efficace selon les participants

1. Comprendre le but et les objectifs / avoir un modèle	Comprendre la pertinence de ce qu'il y a à apprendre; en comprendre le sens; avoir un modèle et une règle; avoir une norme précise; visualiser la séquence des apprentissages; apprendre selon une méthode d'instruction « <i>tell, show, go</i> »; pouvoir se préparer à la tâche en étant placé en contexte authentique.
2. Observer, prioriser, diviser et choisir des stratégies d'apprentissage	Prioriser les informations à apprendre; comprendre chaque mouvement, chaque transformation et chaque déplacement pour la réalisation du modèle; avoir des étapes très claires à suivre pour atteindre le résultat visé (horaire, activités, leçons, plan d'apprentissage personnalisé, travail autodirigé); avoir recours à différentes méthodes pour favoriser l'apprentissage; changer de méthodes quand ça ne fonctionne pas.
3. Agir	Apprendre dans des milieux authentiques; faire des exercices pratiques individuels ou en petit groupe; être dans l'action; collaborer avec les pairs et l'enseignant; prendre le temps de répéter les étapes pour accomplir la tâche langagière; faire des liens avec les apprentissages antérieurs; s'autoévaluer et se réajuster; recommencer et répéter; réutiliser l'information et la répéter souvent en la réemployant dans de nouveaux contextes; mémoriser par étapes (1-2-3) des mots, des expressions, des segments de propositions et des manières de structurer le discours.
4. Confirmer les apprentissages	Confirmer l'atteinte des objectifs et l'accomplissement de la mission; accomplir la tâche de nouveau; évaluer la précision de l'exécution de la tâche en demandant à l'enseignant une rétroaction précise; collaborer avec l'enseignant pour s'autoévaluer; identifier des leçons à tirer de ses erreurs; se réajuster et recommencer.
5. Enseigner les apprentissages	Une fois l'apprentissage confirmé, un changement de rôle s'impose : il y a donc un moment où les apprenants sont appelés à enseigner pour transmettre les nouvelles connaissances acquises, ils doivent décrire les étapes et refaire le processus pour accomplir la tâche de nouveau.

Selon le tableau 5.2, la démarche proposée par les participants repose sur une approche andragogique qui favorise la possibilité de s'adapter à plusieurs contextes et d'évaluer les performances par la répétition et la confirmation dans des milieux authentiques, qui s'apparentent à leur milieu de travail; ce qui correspond aux principes andragogiques proposés

par Knowles (1990). Cette caractéristique ne les diffère pas des besoins d'autres apprenants adultes. Comme ce dernier auteur le propose, pour favoriser l'apprentissage du FL2 chez les apprenants adultes, comme ceux qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire, il faut énoncer les buts et les objectifs, clarifier les attentes, faire place à l'ouverture, à l'investigation, au questionnement, ne pas omettre de donner une rétroaction sincère, objective et constructive, encourager l'expérimentation (essai-erreur) et la prise de risque. Selon la recension des écrits, cela s'avère un besoin habituel chez des apprenants adultes, tout comme ce l'est pour les participants.

Notamment, selon les participants, cette caractéristique doit être considérée dans le choix des stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant, car s'ils ne comprennent pas bien les buts à atteindre, ils ne pourront pas identifier les étapes à suivre et choisir adéquatement les stratégies d'apprentissage à adopter. Ils risquent d'avoir une faible perception de leur sentiment d'efficacité et pourraient se sentir frustrés face à l'échec. De surcroît, l'analyse des propos des participants suggère que les stratégies d'enseignement en FL2 devraient prendre appui sur les stratégies d'apprentissage des apprenants pour pouvoir clairement définir la pertinence des objectifs à atteindre afin d'en faire ressortir le sens. Pour Puren (2001), il s'agit d'un critère important dans le choix d'une stratégie d'apprentissage à promouvoir. De plus, tout comme le soulignent plusieurs auteurs, dont Armstrong (2002), Guay, Legault et Germain (2006), Knowles (1980, 1984, 1990), Perrenoud (2002, 2008), Prud'homme (2007) et Przesmycki (2004), les apprenants devraient être activement impliqués dans leur apprentissage. C'est ce qu'ont aussi soulevé les participants. Ils ont expliqué que leurs besoins d'apprentissage impliquaient de vivre des situations authentiques, d'apprendre de nouvelles informations selon leur rythme de progression et d'être actifs. En sus, ils ont besoin que leurs apprentissages soient plus précisément priorisés par l'enseignant pour bien comprendre les objectifs fonctionnels et linguistiques à atteindre, pour leur donner un sens et pour pouvoir clairement établir les étapes à maîtriser et ainsi identifier les actions à entreprendre pour favoriser leurs apprentissages.

En outre, pour favoriser l'efficacité de leurs stratégies d'apprentissage, les participants ont exprimé le besoin de se concentrer sur une tâche précise à la fois en répétant les étapes jusqu'à

ce que celles-ci soient maîtrisées et réussies. En fait, il est souhaitable que les apprenants puissent comprendre les étapes à suivre pour pouvoir contrôler les paramètres environnants et tenter de maîtriser les stimuli interférant avec leur apprentissage du FL2. Cela fait partie de leurs stratégies affectives. C'est la raison pour laquelle ce qui se dégage avant tout des réponses des participants est qu'ils auraient besoin que toute l'information à apprendre ait un sens pour pouvoir mieux choisir quelles stratégies utiliser et en contrôler leur efficacité. Ils ont exprimé le besoin de planifier un horaire pour guider justement les actions à entreprendre et ainsi se rendre plus disposés à mieux mémoriser les nouvelles informations. Cette façon de faire est une caractéristique spécifique des militaires selon Adler et Sowden (2018). D'après ces auteurs, un militaire efficace planifie et se prépare. Ainsi, il est normal que le choix des stratégies d'apprentissage du FL2 que les apprenants militaires font soit guidé par le besoin de réduire les émotions que cela pourrait susciter et ainsi leur permettre de répéter les étapes jusqu'à ce que les nouvelles informations soient mémorisées et facilement récupérables. À cet égard, Adler et Sowden (2018) expliquent qu'il y a une loi non écrite voulant que les militaires soient capables de gérer leurs émotions pendant leur apprentissage. Les participants à cette recherche demandent un cadre collaboratif pour le faire.

Par conséquent, ce qui caractérise les propos des participants à cette recherche, au regard des principes andragogiques présentés par Knowles (1980, 1984, 1990), et qui pourrait les différencier d'autres apprenants adultes, s'avère leur besoin de collaborer pour planifier les apprentissages selon la démarche proposée (tableau 5.2) et ainsi favoriser leurs stratégies d'apprentissages en FL2; comme celle qui consiste à expliquer comment ils sont parvenus à mémoriser la nouvelle information. Les participants ont décrit que pour autodiriger leurs apprentissages, il leur fallait être dans l'action à chacune des étapes de leurs apprentissages. Plus précisément, ils aimeraient que les stratégies d'enseignement utilisées leur permettent de s'approprier de nouvelles informations en faisant des liens avec ce qu'ils ont appris dans leur carrière et qu'ils puissent en faire la démonstration devant le groupe. Certains participants ont expliqué qu'ils avaient été instructeurs pendant leur carrière et que pour faciliter l'apprentissage de nouvelles informations, ils avaient développé l'habitude d'enseigner à leur tour comment appliquer la règle. Cette idée rejoint ce que Dworczak (2004) appelle les apprentissages réussis, c'est-à-dire des apprentissages résultant d'un changement de

conceptions, d'une transformation des représentations mentales, par une confrontation entre des informations nouvelles et les connaissances antérieures de l'individu. À cet égard, la dimension interactive développée dans l'approche socioconstructiviste précise que le développement de l'apprentissage se construit et s'actualise à travers l'interaction de l'apprenant et son environnement. En FL2, l'apprenant acquiert ses outils langagiers à travers ses relations (Ivic, 1994); la collaboration représente un de ces outils socioculturels.

À ce propos, Puren (2001) précise que si les participants ont une perception d'avoir un sentiment d'efficacité personnelle élevé qui témoigne des stratégies d'apprentissage les plus utilisées pour atteindre leurs buts, ces stratégies peuvent être considérées comme efficaces. Comme le souligne Bandura (2007), l'efficacité perçue surpasse largement les contraintes externes apparentes sur l'exercice de contrôle. Ce sont les croyances en leurs possibilités d'avoir recours aux actions nécessaires pour réussir qui contribuent aux performances des apprenants. En évaluant l'efficacité de leurs stratégies d'apprentissage, ils évaluent les moyens entrepris pour atteindre leurs buts. Les apprenants sont des agents actifs et autodirigés. Il devient donc important de leur permettre d'avoir recours aux stratégies d'apprentissage les plus efficaces pour eux afin de faciliter leur autodirection et d'augmenter la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle.

5.2.1 Autodirection et apprentissage du FL2

La présente section aborde plus particulièrement l'autodirection et le processus d'apprentissage du FL2 des participants à cette recherche. Selon le croisement des données, les résultats montrent que le traitement de l'information réside à donner un sens à l'apprentissage, à faire en sorte que la nouvelle information soit rattachée à des éléments connus de l'apprenant, ce qui facilite son encodage et sa récupération. Pour les participants, le contexte d'apprentissage du FL2 devrait faire en sorte qu'ils puissent prendre pour soi la nouvelle information, lui donner un sens et en dégager le contenu essentiel à acquérir. Cela leur permettrait de mieux s'adapter au contexte d'apprentissage d'une langue. Plus précisément, ce besoin chez les participants de connaître les nouvelles informations à apprendre, que celles-ci soient expliquées clairement et qu'elles aient un sens pour eux favoriserait leur mémorisation de sorte

que les risques de les oublier soient moins grands. Ceci corrobore les écrits de certains auteurs, dont Dworzak (2004), Squire et Kandel (2002). Ces auteurs expliquent que les informations ayant un sens permettent de soutenir l'attention et favorisent la mémorisation et l'apprentissage. Les données de la présente recherche vont aussi dans ce sens. Selon l'analyse des données de l'échelle SILL, les réponses de 21 des 22 participants appuient ce qu'avancent Dworzak (2004) et Squire et Kandel (2002). Ces derniers croient que pour mémoriser, il faut établir des liens avec l'information déjà présente en mémoire : 72 % des participants sont totalement en accord avec la stratégie qui consiste à établir des liens avec l'information déjà présente dans le cerveau alors que 23 % d'entre eux sont modérément en accord.

Ainsi, les participants ont indiqué avoir besoin de comprendre le contexte dans lequel s'inscrivent les nouveaux apprentissages. Cela devrait être fait pour chacune des activités d'apprentissage et pour chacun des objectifs linguistiques à atteindre selon eux. En outre, il ressort des résultats qu'il s'avère difficile de mémoriser certaines informations sans les comprendre. Ceci va dans le sens de ce que Bourassa (2006) explique : pour être mémorisée, l'information à apprendre doit être expliquée, contextualisée et porteuse de sens.

En plus, les participants ont indiqué qu'ils avaient besoin d'évoquer, de nommer et de mettre dans leurs mots ce qu'ils comprenaient, d'en faire ressortir le sens; cela leur permettrait de leur redonner le droit d'être ce qu'ils sont et de leur donner la chance d'être en réflexion sur leur manière d'apprendre, de comprendre et de mémoriser. Ils préfèrent que l'information à mémoriser soit présentée de manière logique et qu'elle permette aux apprenants de faire un lien avec ce qu'ils connaissent déjà qui, dans ce contexte de recherche, est souvent relié à leur métier ou à leur carrière militaire. Comme le souligne Bourassa (2006), l'information à apprendre est plus facilement mémorisée s'il y a compatibilité avec le contenu antérieur déjà mémorisé.

Par surcroît, il doit y avoir un travail cognitif de répétition pour confirmer les apprentissages. Selon cette auteure, plus l'information mémorisée sera répétée et révisée, plus elle sera facilement récupérée; ce à quoi acquiescent les participants : pour eux, il était important en apprentissage de répéter et de réviser l'information pour qu'elle soit mieux retenue. Comme

l'expliquent Bruyer et Van Der Linden (1991), pour qu'elle soit encodée et disponible, l'information doit avoir été consolidée lors de la deuxième phase, le traitement du langage. Ce processus de relation de sens et de répétition s'avère plus efficace pour mémoriser, et c'est ce qu'ont déclaré les participants à cette recherche.

En somme, les apprenants militaires ne se distinguent pas d'autres apprenants adultes quant à leur processus d'apprentissage du FL2 : ils ont recours à une vaste diversité de stratégies d'apprentissage selon leurs caractéristiques spécifiques, qu'elles soient d'ordre mnémorique liées à l'attention, à la restructuration, à la gestion, à la récupération d'informations ou encore de natures sociale, cognitive et métacognitive. Le choix de leurs stratégies d'apprentissage est déterminé par des facteurs influençant le traitement des données provenant souvent de leurs expériences professionnelles passées. Il est aussi influencé par plusieurs facteurs, dont les symptômes du TSPT et des facteurs de vulnérabilité personnelle des apprenants. Pour les participants, la possibilité de suivre des modèles à imiter selon des étapes bien définies facilite leur apprentissage du FL2, parce que c'est de cette manière qu'ils ont appris à exercer leur métier. Ils ont l'habitude de travailler en groupe pour effectuer leurs tâches et recherchent cette dynamique dans l'apprentissage du FL2. Ils préfèrent répéter les étapes jusqu'à ce que les actions deviennent un réflexe comme dans leur entraînement militaire. Puis, ils souhaitent se retrouver dans des milieux authentiques afin de consolider leurs apprentissages et de favoriser le réemploi dans leur milieu de travail.

5.2.2 Stratégies d'apprentissage du FL2 susceptibles d'être plus efficaces

La présente section discute plus particulièrement des stratégies d'apprentissage du FL2 susceptibles d'être efficaces selon des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire.

D'après les résultats, pour contribuer à favoriser l'apprentissage du FL2, les catégories de stratégies pour lesquelles les participants ont en moyenne une perception de leur sentiment d'efficacité personnelle plus élevée sont dans l'ordre d'efficacité : les stratégies sociales, les stratégies cognitives et les stratégies compensatoires. Par contre, les stratégies pour lesquelles

les participants ont un sentiment d'efficacité personnelle plus faible sont les stratégies de mémorisation, les stratégies métacognitives et, finalement, les stratégies affectives. L'analyse des données montre que les participants préfèrent les situations authentiques auprès de locuteurs natifs pour augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle et faire appel à leurs stratégies sociales plutôt que de s'attarder à leurs émotions. Notamment, les résultats indiquent que les stratégies sociales sont celles pour lesquelles la perception du sentiment d'efficacité personnelle est la plus élevée selon les participants, car elles contribueraient à favoriser l'apprentissage de nouvelles informations et l'atteinte des objectifs d'apprentissage dans la L2, contrairement aux stratégies affectives.

À cet égard, comme stratégies sociales importantes pour leur apprentissage du FL2, les participants suggèrent la collaboration. Ils ont exprimé en entrevue avoir le besoin d'interagir avec l'enseignant et les autres apprenants dans la classe. Or, la collaboration décrite comme stratégies sociale pourrait également favoriser l'utilisation de leurs stratégies affectives. Ils veulent éviter d'affronter l'autorité des enseignants, qu'ils voient comme des spécialistes détenant la connaissance. Cependant, ils désirent que ces derniers soient plus ouverts et qu'ils comprennent mieux leurs besoins liés à leurs expériences militaires. Ils souhaiteraient que les stratégies d'enseignement favorisent davantage leur participation. Cela rehausserait leur sentiment d'efficacité personnelle, selon eux; car, comme ils l'ont expliqué, ils sont habitués au modèle d'instruction militaire (figure 4.1) et ont l'impression d'être confrontés à un nouveau modèle d'enseignement, du moins à un modèle différent et moins efficace, lorsqu'ils se retrouvent en contexte d'apprentissage du FL2.

En outre, la formation linguistique serait une des formations les plus difficiles qu'ils ont suivie dans leur carrière; leurs stratégies ne sont pas assez exploitées dans le contexte d'apprentissage du FL2 selon la majorité des participants. De plus, d'après les résultats, les apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire cherchent sinon demandent d'être placés en contexte authentique, c'est-à-dire proche de leur réalité et de leur milieu de travail, pour leur permettre de solliciter les stratégies d'apprentissage qu'ils sont habitués d'utiliser dans leur carrière. Cela les aiderait à mieux s'adapter au nouveau contexte d'apprentissage du FL2 et contribuerait à favoriser leur

apprentissage du FL2, selon eux. Les apprenants militaires ont besoin d'être actifs pendant l'apprentissage du FL2, comme discuté plus tôt. D'ailleurs, l'analyse des données montre que les stratégies sociales sont principalement nommées par ces derniers parce qu'elles leur permettent de transférer certaines stratégies d'apprentissage qu'ils ont développées dans leur carrière. Cette caractéristique exprime un besoin de développer un sentiment d'appartenance à un groupe dans leur milieu de travail (FAC) pour favoriser l'efficacité de leurs stratégies d'apprentissage. Elle dénote aussi l'importance accordée à leur apprentissage du FL2 par leurs besoins de participer activement aux choix des stratégies d'apprentissage à solliciter, puisque celles-ci sont empreintes de leurs expériences militaires.

À cet égard, la collaboration et le sentiment d'appartenance à un groupe constituent des éléments qui favorisent l'apprentissage du FL2 et qui caractérisent les participants. Comme le précisent Adler et Sowden (2018), la culture militaire offre aux individus un sentiment très grand d'appartenance à une communauté qui leur fournit entraînement, soutien et leadership. Les participants disent rechercher ces éléments en contexte d'apprentissage. Les auteurs DiRamio, Ackerman et Mitchell (2008) précisent, dans leur étude portant sur le retour des vétérans à un campus universitaire aux États-Unis, que les militaires ont besoin de ce sentiment d'appartenance à une communauté pour favoriser leurs stratégies d'apprentissage sociales. Pour les participants, cela les aide à relever des défis. Ils ont précisé que la force de l'esprit de corps d'un groupe contribuait à diminuer le stress et la détresse psychologique de chacun. En plus, cela favorisait leur adaptation à ce contexte d'apprentissage, où les stratégies d'enseignement d'une culture civile ne sont pas toujours en lien avec leurs stratégies d'apprentissage développées au cours de leur carrière militaire. Ce sentiment d'appartenance à un groupe les aiderait également à mieux gérer des éléments interférant avec leur processus d'apprentissage, dont ceux provenant d'événements potentiellement traumatogènes qu'ils ont vécus pendant leur carrière. Il contribuerait ainsi à augmenter la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle en les aidant à se sentir aptes à gérer les facteurs de stress et d'anxiété ressentis pendant l'apprentissage du FL2.

Par conséquent, au cours de leur carrière, les militaires ont appris à travailler en équipe et cela représente une composante importante dans leur apprentissage du FL2. En revanche, comme

le souligne Gardner (2008), « tout le monde n'a pas les mêmes capacités ni les mêmes intérêts » et « nous n'apprenons pas tous de la même façon » (p. 31). Comme plusieurs auteurs le mentionnent (Abutalebi, 2008; Christoffels, Firk and Schiller, 2007; Costa et Santesteban, 2004; Ehrman, Leaver et Oxford, 2003; Hernandez, 2009; Kroll et coll., 2008; Mizumoto, 2013; Zare-ee, 2010), les mécanismes employés pour mieux apprendre une L2 varient selon les personnalités, les expériences, les buts, la manière dont est régulée l'alternance entre la langue maternelle (L1), la L2 et l'efficacité des stratégies utilisées. Alors, comme l'explique Bandura (1988, 1997, 2007), la capacité d'un individu de changer et de s'adapter dépend principalement de l'idée qu'il se fait des actions à mettre en place pour y parvenir. Il faut donc que les apprenants militaires soient en mesure d'autoréguler leurs apprentissages, l'autorégulation se définissant dans ce contexte comme le processus « d'observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à sa façon de faire » (Bégin, 2008, p. 56). Ces conditions d'apprentissage permettraient de soutenir l'appropriation et la combinaison de plusieurs stratégies d'apprentissage du FL2. Par exemple, les stratégies en lecture seraient susceptibles d'être plus efficaces lorsqu'elles seraient jumelées à celles utilisées pour l'expression orale, selon les participants. Cette combinaison de stratégies favoriserait l'apprentissage ainsi que le fait de lire et d'écrire le mot à apprendre plusieurs fois. Le recours aux documents authentiques a aussi été un élément souligné par les participants. Cela ne semble pas être fait de manière assez récurrente et assez efficace selon les participants. De plus, les enseignants semblent organiser trop peu d'activités sociales avec des locuteurs natifs dans un cadre structuré. Pourtant, c'est ce qui favoriserait leurs stratégies d'apprentissage du FL2 selon eux.

Par ailleurs, parmi les stratégies cognitives les plus efficaces selon les participants pour favoriser l'apprentissage du FL2, il y a la lecture et l'identification de « patterns ». Puis, il est important pour eux d'orchestrer une séquence d'actions comme de visualiser les mots en contexte de lecture, de comprendre le sens de ce qu'il y a à mémoriser en identifiant des règles générales et de répéter de façons variées l'information à mémoriser. Cela constituerait une combinaison de stratégies complexes, mais efficaces pour favoriser la mémorisation, si on tient compte du fait qu'apprendre une L2 demande un effort cognitif important et se fait en sollicitant plusieurs aires cérébrales (Ellis, 2008). À cet égard, comme le souligne Bourassa

(2006), il est essentiel d'avoir recours à différentes stratégies d'apprentissage pour assurer le traitement efficace de l'ensemble des informations à mémoriser, ce qu'on appelle l'encodage.

Parmi les stratégies cognitives les plus utilisées selon les participants pour favoriser la mémorisation, autre que d'établir des liens avec les apprentissages antérieurs, il y a la création d'images mentales. À ce propos, les auteurs tels Bourassa (2006) et Squire et Kandel (2002) expliquent que la création d'images mentales est efficace pour la mémorisation de nouvelles informations. Dans l'apprentissage du FL2, les participants disent se créer des images mentales pour faire exister mentalement les nouveaux apprentissages et ainsi mieux mémoriser la nouvelle information. Par contre, comme indiqué plus tôt, le recours à des images mentales peut interférer avec l'apprentissage du FL2, à cause des flashbacks ou des images intrusives reliées à un événement potentiellement traumatogène qui pourraient survenir. Or, malgré les difficultés rencontrées, selon l'analyse des résultats de l'échelle de Mizumoto (2013) dans le questionnaire, les participants ont répondu en majorité, soit 90,9 % d'entre eux, qu'ils ont recours à différentes stratégies d'apprentissage pour mémoriser, dont 50 % de ceux-ci sont fortement en accord. En outre, 64 % des participants disent utiliser des techniques mnémoniques pour mémoriser le vocabulaire et la grammaire comme des applications d'informations en L2 qu'ils installent sur leur téléphone, des fiches qu'ils préparent et qu'ils mémorisent ou encore des articles qu'ils lisent et des mots nouveaux qu'ils notent.

5.2.3 Analyse croisée entre catégories de stratégies d'apprentissage du FL2

L'analyse croisée entre catégories de stratégies d'apprentissage du FL2 est décrite dans cette section. Le croisement des résultats provenant de l'échelle SILL entre les catégories de stratégies d'apprentissage les plus utilisées selon les participants et celles qui sont potentiellement les plus efficaces de l'échelle de Yilmaz (2010) montre que ce sont les mêmes catégories de stratégies d'apprentissage qui ressortent comme celles étant perçues comme étant les plus utilisées et celles qui semblent les plus efficaces, soit les stratégies sociales. Pour celles qui sembleraient les moins utilisées et étant perçues comme les moins efficaces par les participants, les stratégies affectives arrivent au premier plan; le tableau 5.3 étaye ces résultats.

Tableau 5.3

Croisement entre les catégories de stratégies d'apprentissage en FL2 perçues comme étant celles les plus utilisées et le sentiment d'efficacité personnelle

Stratégies les plus utilisées (en ordre décroissant)	Sentiment d'efficacité le plus élevé (en ordre décroissant)
1. Stratégies sociales	1. Sentiment d'efficacité et stratégies sociales
2. Stratégies métacognitives	2. Sentiment d'efficacité et stratégies cognitives
3. Stratégies cognitives	3. Sentiment d'efficacité et stratégies compensatoires
4. Stratégies de mémorisation	4. Sentiment d'efficacité et stratégies de mémorisation
5. Stratégies compensatoires	5. Sentiment d'efficacité et stratégies métacognitives
6. Stratégies affectives	6. Sentiment d'efficacité et stratégies affectives

Selon les résultats présentés au tableau 5.3, les stratégies métacognitives sont perçues comme étant celles les plus utilisées par les participants après les stratégies sociales, alors que ce sont les stratégies cognitives qui semblent les plus efficaces en deuxième lieu, après les stratégies sociales. Les stratégies cognitives arrivent d'ailleurs en troisième position pour les stratégies les plus utilisées selon eux. En contrepartie, les stratégies compensatoires semblent être celles les plus efficaces selon les participants après les stratégies sociales et les stratégies cognitives; alors que, selon les données recensées dans le questionnaire SILL, ces stratégies compensatoires sont peu utilisées lorsqu'elles sont comparées à d'autres stratégies comme les stratégies métacognitives et les stratégies de mémorisation. À cet égard, même si les stratégies compensatoires leur semblent plus efficaces que d'autres stratégies, il appert que les participants y ont peu recours en contexte d'apprentissage du FL2 comparé à d'autres

catégories de stratégies. Les résultats de cette recherche ne permettent pas d'expliquer pourquoi les stratégies compensatoires sont moins utilisées alors qu'elles semblent efficaces. Serait-ce parce qu'ils ont l'impression de ne pas se retrouver assez souvent dans des contextes authentiques dans lesquels ils pourraient les utiliser? Cela n'a pas pu être vérifié.

En outre, il ressort des résultats que les stratégies d'apprentissage des participants s'avèrent plus efficaces dans un contexte d'apprentissage de FL2 si elles sollicitent les stratégies d'apprentissage antérieurement acquises en contexte de formation militaire, ce qui inclut, entre autres, les stratégies sociales, cognitives et compensatoires. Ce sont des aspects que les participants recherchent pendant l'apprentissage du FL2.

L'analyse des données qualitatives montre également que les participants expriment vouloir collaborer davantage avec l'enseignant pour que leur contexte d'apprentissage soit plus en lien avec leurs stratégies d'apprentissage sociales, métacognitives et cognitives. Ils souhaiteraient être mieux compris dans leurs besoins spécifiques, car cela leur permettrait de mieux s'adapter à ce contexte d'apprentissage d'une L2. Si l'enseignant collaborait davantage avec eux, il pourrait contribuer à favoriser leurs stratégies d'apprentissage du FL2 sinon à mieux mobiliser leurs stratégies d'apprentissage antérieures, celles acquises en contexte de formation militaire.

Au cumul des résultats et des stratégies qu'ils disent utiliser, il apparaît que, pour plusieurs apprenants militaires, ce contexte d'apprentissage du FL2 diffère beaucoup de celui dans lequel ils sont habitués à travailler dans leur métier et au cours de leur carrière. Pour faciliter leur capacité de changer et de s'adapter à ce contexte d'apprentissage d'une L2, certains participants ont parlé de leadership qui est, en soi, un des aspects les plus valorisés pour les militaires selon Adler et Sowden (2018). Ce leadership fait parfois défaut pendant la formation en FL2 selon les participants.

Autres que le leadership, ces auteurs mentionnent que les militaires ont développé au cours de leur carrière des valeurs qui sont devenues essentielles dans leur vie. Ces valeurs appartiennent à leur culture militaire. Il s'agit de la loyauté, du devoir, du respect, du service, de l'honneur, de l'intégrité et du courage. Adler et Sowden (2018) ajoutent à cela qu'il faut faire en sorte que

leurs valeurs militaires ne soient pas touchées et qu'elles soient au contraire mises de l'avant en éducation. Par conséquent, afin de s'assurer que les valeurs essentielles de la culture militaire des apprenants sont respectées, pour aider les militaires à mieux s'adapter à cet environnement d'apprentissage et pour faire en sorte que les stratégies d'enseignement utilisées soient davantage en lien avec leurs stratégies d'apprentissage les plus susceptibles d'être efficaces selon eux, les participants suggèrent une plus grande collaboration entre les enseignants et eux. À cet égard, ils se réfèrent à la démarche proposée au tableau 5.2.

Enfin, les résultats montrent que les militaires sont des apprenants qui ne se croient pas différents d'autres apprenants dans la manière dont ils autodirigent leurs apprentissages, mais qui se distinguent étant donné la nature des tâches qui sont reliées à leur métier. L'analyse des données montre que les stratégies sociales, cognitives, compensatoires et métacognitives peuvent être qualifiées d'efficaces pour favoriser l'apprentissage du FL2 chez les militaires. De plus, les participants ont indiqué qu'ils préféreraient être actifs dans leur apprentissage et apprendre dans des milieux authentiques le plus souvent possible. À ce propos, ils ne se sentent pas différents d'autres apprenants à cause de ce qu'ils ont vécu, sauf qu'ils consentent à dire que ce qu'ils ont vécu les distingue des apprenants civils qui n'ont pas la même expérience professionnelle. Cette distinction fait en sorte qu'ils partagent entre eux des caractéristiques spécifiques provenant de leurs expériences professionnelles et pouvant être rattachées parfois au stress opérationnel ou encore aux symptômes du TSPT, ce qui crée chez eux des besoins d'apprentissage particuliers. Cette caractéristique spécifique apparaît comme un facteur qui pourrait influencer leur apprentissage du FL2 alors que ce n'est peut-être pas le cas pour un apprenant adulte civil.

5.3 Caractéristiques spécifiques des apprenants militaires

La présente section interprète et discute de résultats dans le but de répondre au deuxième objectif de recherche qui vise plus spécifiquement à mieux comprendre et à décrire les caractéristiques spécifiques des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire au regard de ce qui interfère, selon eux, avec

leur apprentissage et de leur perception de leur sentiment d'efficacité personnelle. Le tableau 5.4 résume les caractéristiques spécifiques des participants selon les résultats présentés au chapitre précédent.

Les résultats de cette recherche mettent en évidence que les participants ont besoin d'apprendre une L2 pour communiquer au travail et qu'ils en ont le désir. Ils expriment un réel plaisir à apprendre le FL2, soit 18 participants sur 22. De plus, pour neuf participants, apprendre le FL2 représente un plaisir dans le sens de souhaiter développer des connaissances. Puis, pour 13 participants, soit un peu plus de la moitié, il s'agit d'un plaisir de découvrir de nouvelles choses; alors que pour 10 participants, apprendre le français langue seconde apporte un réel plaisir d'entendre des langues étrangères, de parler une L2 et de découvrir une nouvelle culture.

Comparativement aux résultats de l'étude de Noels et collaborateurs (2000) pour qui les participants exprimaient une motivation extrinsèque plus prédominante, ce qui est dominant chez la majorité des participants à cette recherche est leur motivation identifiée, orientée vers le choix de devenir bilingue et non seulement une simple obligation pour le travail. Les participants militaires expriment une motivation plus intrinsèque que ceux de l'étude de Noels et collaborateurs. Néanmoins, ils expliquent que cette formation représenterait une des formations les plus difficiles de leur carrière parce qu'ils jugent utiliser peu ou pas suffisamment leurs stratégies d'apprentissage développées pendant leur carrière militaire. Ce qui réitère le fait qu'ils souhaiteraient davantage pouvoir transposer leurs stratégies acquises en formations militaires dans ce contexte d'apprentissage du FL2. En l'occurrence, pour les participants, le fait qu'ils soient militaires représente une composante déterminante dans le choix de leurs stratégies générales d'apprentissage du FL2. Ce choix s'explique au regard de leurs caractéristiques spécifiques et tient compte de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage du FL2.

Tableau 5.4

Résumé des caractéristiques des participants présentées au chapitre 4

Blessures physiques et mentales	<ul style="list-style-type: none"> • Quatre participants ont le diagnostic du TSPT. • Ils ont tous vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire. • Ils ont tous éprouvé des difficultés d'apprentissage causées par des symptômes de stress ressentis pendant la formation (stress opérationnel et TSPT, stress causé par la carrière, poste à venir, promotion, temps limité de la formation, frustration découlant des difficultés à mémoriser). • Les blessures physiques et mentales nuisent à leur concentration par moment. • Parmi les blessures physiques, il y a des blessures au dos, au(x) genou(x), des commotions cérébrales et des diminutions de la faculté auditive.
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> • Chez la majorité des participants, la motivation est identifiée et orientée vers le choix de devenir bilingue et non seulement une simple obligation pour le travail. • Plusieurs participants éprouvent un réel plaisir à apprendre le FL2 et sont satisfaits quand ils s'améliorent et progressent. • Tous préfèrent apprendre dans le plaisir, sauf qu'un participant a une amotivation à apprendre le FL2, car il a de la difficulté à s'adapter à ce contexte d'apprentissage. • Les types de motivation des apprenants militaires couvrent le spectre du continuum.
Ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage du FL2	<ul style="list-style-type: none"> • L'environnement (la luminosité, le confort, les bruits de fond, le climat); les flashbacks; le fait de devoir raconter une histoire spontanément; les symptômes de stress ressentis pendant l'apprentissage; les difficultés de concentration; les blessures physiques; le manque de collaboration entre les apprenants et l'enseignant; les obligations familiales; l'adaptation au changement; l'inefficacité de certaines stratégies de mémorisation; la gestion des apprentissages (prioriser les buts, déterminer les objectifs, visualiser la tâche); la difficulté de choisir les actions susceptibles d'être les plus efficaces pour réussir; l'obligation d'apprendre dans un court délai; l'impact de l'échec dans la carrière; le manque de contrôle dans les apprentissages; les difficultés d'adaptation des stratégies d'apprentissage développées pendant la carrière militaire.

La prochaine section aborde plus particulièrement leurs caractéristiques spécifiques en lien avec leurs expériences militaires.

5.3.1 Expériences militaires

Ce qui revêt, avant tout, une importance pour les participants à cette recherche et ce qui les caractérise comme apprenants se résume au fait qu'ils soutiennent les missions ou participent aux opérations militaires des FAC au Canada ou dans d'autres pays. Deux participants ont dit ne pas avoir participé à des missions des FAC. Toutefois, cela n'élimine pas la possibilité qu'ils puissent y avoir contribué et que, pendant leur carrière, ils puissent avoir vécu un ou des événements potentiellement traumatogènes, puisque tous les participants à cette recherche ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire.

Notamment, 20 des 22 participants ont mentionné qu'ils avaient participé à une ou plusieurs missions des FAC incluant des missions de paix, de combat et des missions humanitaires, par exemple : mission pour les Jeux olympiques de Vancouver 2010, mission à la base Alert dans le Grand Nord, mission en Afrique, en Bosnie, à Haïti et en Yougoslavie, mission de formation de la force de sécurité d'un pays comme en Afghanistan, mission de l'ONU et mission de l'OTAN. En outre, il existe plusieurs types de missions et d'événements traumatogènes (Herbert et Wetmore, 1999).

Cette recherche n'avait pas comme objectif de définir les types d'événements traumatogènes survenus pendant une mission. Or, les résultats montrent qu'il est possible qu'un événement soit perçu comme traumatogène par une personne tandis que ça ne l'est pas pour une autre. Par exemple, au moment de l'entrevue, un participant a d'abord répondu non, qu'il n'avait pas vécu d'événements traumatogènes, comme dans l'exemple cité au chapitre précédent. Puis, il a modifié sa réponse et a précisé que cela pouvait paraître traumatogène pour une personne civile, mais que, pour lui, cela faisait partie de son métier. Donc, ce n'était pas traumatogènes, même s'il en gardait un souvenir marquant et profond. Le regard que portent les gens sur les événements qu'ils ont vécus définit le type d'événement que cela devient pour eux, selon lui.

Par ailleurs, pour ce qui est de la manière dont ils contribuent aux opérations des FAC et qu'ils sont exposés aux événements potentiellement traumatogènes, directe ou indirecte, les

participants ont expliqué que cela était déterminé par leur grade, leur métier et le type de mission auxquelles ils participaient.

5.3.2 Événements potentiellement traumatogènes

La présente section discute plus particulièrement des événements potentiellement traumatogènes et du TSPT chez les militaires.

Pour mieux comprendre leurs caractéristiques spécifiques comme apprenants, au cours des entrevues individuelles, les participants ont été invités à aborder le sujet des événements traumatogènes sans avoir à partager s'ils avaient le diagnostic du TSPT ou non. Cela faisait plutôt l'objet d'une question, dans la cinquième partie du questionnaire, à laquelle ils pouvaient ne pas répondre s'ils préféraient garder cette information privée.

Tous les participants ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire. Cela constituait un critère de sélection lors du recrutement et a été vérifié au cours des entrevues. De plus, quatre participants sur 22 (18 %) ont déclaré avoir le diagnostic du TSPT dans le questionnaire et au cours des entrevues. Selon la recension des écrits, ce trouble, qui touche normalement de 1 à 14 % de la population en général, peut s'élever jusqu'à 58 % quand il s'agit des victimes de désastre naturel et de militaires ayant participé à des combats (Bouchard et coll., 2010). Pour cette recherche, tous ceux qui ont déclaré avoir le TSPT font partie du groupe de l'Armée canadienne (AC) pour lequel il y avait plus de participants à cette recherche que dans les autres groupes militaires, ce qui est aussi le cas pour la répartition des membres du personnel militaire au sein des FAC avec 23 000 militaires dans la Force régulière de l'AC selon le site web officiel des FAC (www.forces.gc.ca, repéré en avril 2017).

En sus, tous les participants qui disent avoir le diagnostic du TSPT ont décrit leur participation aux missions des FAC comme directe : ils avaient vécu directement plusieurs types d'événements potentiellement traumatogènes au cours d'une ou de plusieurs missions et avaient développé le TSPT, ce qui corrobore avec les informations retrouvées dans la

recension des écrits qui indiquent qu'un individu qui a vécu directement de près un événement traumatogène a une plus grande propension à développer des symptômes du TSPT (Boyer et coll., 2006; Coen, 2003; Ehlers et Clark, 1999; Grossman, 2008 ; O'Donnel et coll., 2008; O'Herrin, 2011; Rodriguez Martin, 2009). Ainsi, le croisement des résultats d'analyse avec ceux de la recension des écrits montre que plus la contribution militaire au combat est directe, près du danger, plus les risques de vivre un stress opérationnel et de développer le TSPT s'avèrent élevés. Plus particulièrement, les résultats de cette recherche corroborent ce que rapportent un bon nombre d'auteurs (Bouchard et coll., 2010; Fikretoglu et coll., 2007; Tapia et coll., 2007) voulant que la participation directe ou indirecte des militaires aux missions des FAC peut mener au développement du TSPT.

De plus, les résultats des recherches de Cohen (2003), d'O'Herrin (2011) et de Rodriguez Martin (2009) montrent que la propension à développer le TSPT augmente si un militaire est déployé à plusieurs reprises en zone de guerre contre les insurgés, puisqu'il risque d'être exposé à plusieurs événements potentiellement traumatogènes, comme c'est le cas pour certains des participants. En outre, les participants qui ont déclaré avoir le TSPT ont tous participé aux deux types de missions, soit à des missions de maintien de la paix et à des missions de combats pour les FAC. Ce qui corrobore à ce que plusieurs auteurs soulignent dans leurs recherches, dont Bouchard et ses collègues (2010) : la participation aux missions de combats combinée à une mission de maintien de la paix aurait un impact plus négatif sur la santé mentale des militaires que la participation à une seule de ces missions.

En fait, il ressort des résultats recueillis lors des entrevues et de la recension des écrits, au regard des critères du DMS-5 (APA, 2016), que les caractéristiques spécifiques des participants soutiennent le fait qu'un individu peut développer le TSPT s'il vit directement l'événement traumatique; s'il est témoin, sur place, en personne, d'un événement traumatique; s'il apprend que l'événement traumatique est arrivé à un membre de la famille ou à un ami proche (mort violente ou accidentelle); et s'il a vécu personnellement de manière répétée ou a été exposé de manière extrême à des détails crapuleux d'un événement traumatique (non pas à travers les médias ou une image, ni à la télévision ou dans les films à moins que ce ne soit relié à son travail). C'est le cas pour tous les participants à cette recherche : certains apprenants

militaires ont participé directement aux missions, d'autres indirectement, d'autres ont vu des événements potentiellement traumatogènes à travers des écrans et des images.

D'un autre côté, le TSPT peut aussi toucher des personnes qui ne sont pas présentes sur place, tel qu'illustré au chapitre 4, et expliqué dans le DSM-5 (APA, 2016), et soutenu par certains auteurs, dont Bacqué (2003) et Norman et ses collègues (2018). Selon les résultats d'analyse des données qualitatives, il semble possible de vivre des événements potentiellement traumatogènes en vivant ou en participant à distance à des attaques, en voyant sur des écrans la destruction de villes et de villages, ou encore en jouant un rôle de soutien qui a un impact direct avec la réussite ou l'échec d'une mission. Par surcroît, il est possible de développer le sentiment de culpabilité, comme Bacqué (2003) et Norman et ses collègues (2018) l'indiquent, au retour d'une mission. À ce sujet, ces auteurs expliquent que les réactions varient d'une personne à l'autre selon le bagage expérientiel et les circonstances de l'événement, ce qui a été abordé aussi par certains participants : ce qui fonctionne bien pour une personne ne convient peut-être pas à une autre, les participants ont dit l'avoir observé au cours de leur carrière. Les stratégies de récupération d'un trauma diffèrent pour chacun comme l'expliquent Herbert et Wetmore (1999), ce qui a aussi été soulevé par quelques participants. Certains ont mentionné qu'ils étaient conscients que tous leurs collègues ne partageaient pas les mêmes caractéristiques spécifiques qu'eux. Ils ont expliqué qu'ils avaient tous leur personnalité et des facteurs de vulnérabilité personnelle.

Alors, pour les participants et selon certains auteurs, dont Bouchard et ses collègues (2010) et Herbert et Wetmore (1999), ce ne sont pas tous les militaires qui ont le TSPT après avoir vécu un événement potentiellement traumatogène. Certains se remettraient plus efficacement en usant de stratégies de résilience. Celles-ci se définissent selon Adler et Sowden (2018) comme la capacité à récupérer d'un stress et de possiblement améliorer le résultat de l'expérience. Ils précisent que les stratégies de résilience utilisées peuvent être un facteur qui influence la santé et le sentiment de bien-être ou peuvent interférer avec la capacité d'adaptation des individus, ce qui justifie le besoin des participants de collaborer avec l'enseignant pour identifier les stratégies de résilience les plus susceptibles d'être efficaces pour eux pendant la formation. À cet égard, Adler et Sowden (2018) ajoutent que la résilience est une habileté malléable

renforcée chez les militaires par l'entraînement réaliste et la formation en salle de classe. Il est donc possible de la développer pendant la formation linguistique, ce qu'appuient plusieurs auteurs, dont Grossman (2008), un individu peut développer des stratégies de résilience. Pour les participants, il est possible d'utiliser des stratégies de résilience pendant la formation linguistique, comme de prendre une pause, d'aller au gymnase, d'avoir recours à l'humour et à la communication, de favoriser le travail en équipe et plus encore.

En l'occurrence, tous les apprenants militaires n'ont pas le diagnostic du TSPT, mais tous les participants qui ont vécu un ou des événements potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire ont dû surmonter des défis pendant l'apprentissage du FL2. Ceux qui disent ne pas avoir le diagnostic du TSPT ont exprimé avoir eu des symptômes similaires pendant l'apprentissage du FL2 : des symptômes qu'ils ont décrits comme des symptômes de stress reliés à leurs expériences militaires qui incluent un ou des événements potentiellement traumatogènes. Par exemple, selon les résultats présentés au chapitre 4, parmi trois participants experts médicaux qui ont été exposés à plusieurs événements potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière, un seul a indiqué qu'il avait le diagnostic du TSPT tandis que les deux autres ne l'avaient pas, car ils avaient des stratégies de résilience efficaces selon eux. Les trois participants experts médicaux ont précisé continuer d'exercer toutes les tâches reliées à leur travail dans les FAC et que c'était d'ailleurs pour cette raison qu'ils devaient apprendre le FL2 pour leur prochain poste. Par contre, les trois pensaient et semblaient souffrir de symptômes reliés à leurs expériences militaires, même si deux d'entre eux n'avaient pas le diagnostic du TSPT. De plus, les trois participants ont indiqué éprouver des symptômes de stress pendant l'apprentissage à l'occasion et que cela pouvait être causé par des expériences vécues au cours de leur carrière. Or, malgré les défis rencontrés, tous les trois ont indiqué qu'ils pensaient surmonter leurs difficultés d'apprentissage en FL2 et réussir le cours. Ils croyaient être en mesure de développer leurs stratégies d'apprentissage en collaborant avec leurs collègues et l'enseignant. Ils ne partageaient pas les mêmes caractéristiques spécifiques personnelles, mais manifestaient des besoins d'apprentissage similaires. Ils se sentaient capables de réussir, mais ne se percevaient pas toujours en plein contrôle de leurs apprentissages.

En fait, tous les participants à cette recherche ont éprouvé des difficultés d'apprentissage causées par des symptômes de stress ressentis pendant la formation à cause de leurs expériences militaires, par exemple, des symptômes de stress opérationnel et du TSPT, du stress causé par la carrière, d'un poste à venir, d'un ancien poste ou encore du stress de performance pour obtenir une promotion, pour performer en un temps limité, pour apprendre rapidement et de la frustration découlant des difficultés à mémoriser. Pour favoriser une meilleure gestion des émotions pendant l'apprentissage, selon Couchaere (2001), les apprenants doivent dépasser leurs peurs et leurs anxiétés afin d'influencer positivement le traitement des informations à mémoriser et la récupération de celles-ci. Notamment, certaines stratégies aident à détourner les symptômes du TSPT. Il existerait différentes stratégies de résilience selon Tychev (2001) et les participants de cette recherche, comme : l'exercice physique; l'humour; la sublimation à travers, par exemple, la création artistique; le déni sur certains aspects de la réalité; le contrôle; et l'intellectualisation.

Entre autres, l'intellectualisation (rationalisation logique) serait une des stratégies les plus efficaces pour mieux gérer le stress vécu pendant la formation selon le participant PHD-23. Comme il l'explique, l'intellectualisation mène à la capacité d'adaptation et de bien-être de la personne qui a vécu des événements potentiellement traumatogènes. Elle représente un facteur de protection générateur de résilience pour lui. C'est aussi une des raisons pour laquelle il n'aurait pas le TSPT, selon lui. L'intellectualisation lui a permis, entre autres, de donner un sens à ce qu'il avait vécu. Cela lui a permis également d'en parler de manière plus détachée. À ce propos, il a raconté vouloir faire des études doctorales pour mieux comprendre ce qui s'était passé pendant certaines missions et pour améliorer les relations internationales du Canada avec d'autres pays. Il voulait donner un sens à ce qu'il a vécu pour faire ressortir les leçons apprises et mieux agir une prochaine fois en étant appuyé par des études scientifiques. Il s'intéressait beaucoup à la politique et à la sécurité nationale. Cela rehaussait la perception de son sentiment d'efficacité personnelle et renforçait ses stratégies d'apprentissage en FL2, car il avait accès à une foule de documents authentiques reliés à ses intérêts. Aussi, il pouvait en discuter avec l'enseignant et les autres étudiants, lorsque le moment s'y prêtait. Cela était efficace pour lui.

Or, même si ce ne sont pas tous les participants qui ont le TSPT et que certains ont dit être en mesure de « contrôler leurs démons », il faut être prudent avec le diagnostic du TSPT. Les auteurs Fikretoglu et ses collaborateurs (2007) indiquent qu'un militaire sur trois n'irait jamais chercher un traitement médical approprié. Comme l'expliquent Burke, Degeneffe et Olney (2009), la peur du jugement et de l'impact que cela pourrait avoir sur la carrière incitent plusieurs membres du personnel militaire, au retour d'une mission, à ne pas aller chercher un traitement ou une réhabilitation nécessaire. Par conséquent, il est impossible de savoir avec certitude si un apprenant militaire a le TSPT ou non, ou s'ils en éprouvent des symptômes. L'enseignant n'a pas accès à cette information, à moins que l'apprenant lui-même ne lui en fasse part. Si un apprenant souffre du TSPT, seul un spécialiste peut en faire le diagnostic officiel. L'enseignant et son entourage ne peuvent pas émettre ce diagnostic, par contre, ils peuvent certainement en reconnaître les manifestations en salle de classe, si celles-ci sont apparentes.

Toutefois, il est impossible de connaître tout ce qui interfère avec l'apprentissage avec certitude et de grouper les apprenants militaires en catégories selon les difficultés éprouvées. Dans le cadre de cette recherche, il n'a pas été possible de former des sous-groupes au sein de l'échantillon parmi les participants qui ont indiqué qu'ils avaient vécu directement des événements potentiellement traumatogènes et ceux qui avaient participé de manière indirecte aux opérations et aux missions; ceux qui ont le diagnostic du TSPT et ceux qui ne l'ont pas; ceux qui croient l'avoir et qui éprouvent des difficultés d'apprentissage; puis, ceux qui croient être à risque de le développer et qui contrôlent leurs démons. Essentiellement, tous les participants à cette recherche ont vécu un ou des événements potentiellement traumatogènes pendant leur carrière et ont ressenti des symptômes de stress opérationnel et du TSPT à un moment ou à un autre pendant l'apprentissage du FL2, même ceux qui avaient le diagnostic et qui étaient suivis par un spécialiste. Tout comme ceux qui n'avaient pas participé à des missions directement à l'étranger ou ceux qui ne croyaient pas en avoir le diagnostic au moment de la collecte de données. Tous les participants ont insisté sur le fait qu'ils savaient dans quoi ils s'engageaient en s'enrôlant dans les FAC et que cela faisait partie du contrat qu'ils avaient signé. Ils ont souligné qu'il était normal d'être exposés à des événements potentiellement traumatogènes selon la nature de leur métier et des tâches qu'ils doivent

accomplir pour la réussite d'une mission et l'ensemble des opérations des FAC. Malgré cela, l'ensemble des participants ont indiqué avoir vécu des défis pendant l'apprentissage du FL2 et que cela pouvait être relié à leurs expériences militaires.

5.3.3 Ce qui interfère potentiellement avec leur apprentissage

L'analyse des données a permis de décrire des facteurs qui pourraient interférer avec l'apprentissage du FL2 chez les apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire. Certains de ces facteurs concernent les apprenants adultes et ont été documentés également dans la recension des écrits (Ellis, 2008; Knowles 1990). Les apprenants adultes doivent composer avec plusieurs défis pendant la formation linguistique reliés à leur l'âge, à leur langue maternelle et à d'autres facteurs communs aux apprenants adultes. Il est donc normal que cela s'applique aussi aux apprenants militaires. Or, même si cela concerne la majorité des apprenants adultes, dont les militaires, ce qui différencie les apprenants militaires d'autres apprenants selon les participants, c'est le stress vécu pendant l'apprentissage en lien avec la perception du sentiment d'efficacité personnelle. En outre, selon les résultats, si les participants n'avaient à choisir qu'un élément ou facteur ayant interféré avec leur apprentissage du FL2, ce serait sans aucun doute les symptômes de stress reliés à leurs expériences militaires en général qui ont le plus influencé le choix et l'efficacité de leurs stratégies d'apprentissage. Cet état de stress les a amenés parfois à vivre un sentiment de frustration face à l'échec.

Plus particulièrement, dans certaines situations mentionnées par les participants, les symptômes de stress ont interféré avec leurs stratégies d'apprentissage du FL2. Parmi les facteurs de stress, les participants ont nommé la difficulté de s'adapter à ce nouveau contexte d'apprentissage. Comme ils l'ont expliqué, les stratégies qu'ils ont développées au cours de leur carrière ne sont pas nécessairement transférables à ce contexte d'apprentissage du FL2. Ils ressentent le besoin de s'adapter à ce contexte d'apprentissage du FL2 et de développer de nouvelles stratégies d'apprentissage tout en découvrant leur efficacité. Or, les stratégies d'apprentissage qu'ils disent utiliser ne semblent pas toujours perçues comme étant efficaces et cela augmente l'état de stress ressenti. Pour les participants, cela accentue également les

symptômes de stress reliés à leurs expériences militaires et peut exacerber les symptômes du TSPT.

Somme toute, les symptômes de stress mentionnés par les participants s'apparentent grandement aux symptômes du stress opérationnel et du TSPT. De surcroît, même sans en avoir le diagnostic, tous les participants ont dit qu'ils avaient manifesté des symptômes pouvant être associés au stress opérationnel ou au TSPT pendant l'apprentissage du FL2. L'intensité de ces derniers différait pour chacun des participants et interférait, par moment, avec l'apprentissage du FL2. En outre, plusieurs facteurs externes et internes influencent la manifestation de symptômes de stress opérationnel et du TSPT selon les résultats de cette recherche et selon l'analyse des études de la recension des écrits. Ces facteurs externes ou internes influent sur les conduites d'apprentissage et les effets peuvent être positifs ou négatifs, sinon paralysants, pour l'atteinte d'objectifs ou la réalisation adéquate d'actions.

Dans le cadre de cette recherche, les symptômes de stress qu'ont ressentis les participants proviennent, avant tout, de la carrière et des expériences professionnelles qu'ils ont vécues. Les participants ont expliqué que les militaires ont certes un désir de performer et d'avoir les atouts nécessaires pour obtenir une prochaine promotion ou le poste convoité; or, ce désir de réussir, de faire ce qui est demandé et d'accomplir une mission les place dans une situation où l'échec est très mal perçu. Cet état de stress auto-imposé qui provient de la culture militaire, selon les participants, sert de moteur et de force et les pousse à se dépasser. À ce propos, Adler et Sowden (2018) expliquent que les militaires développent au cours de leur carrière plusieurs valeurs importantes pour la culture militaire, dont l'intégrité. Ces auteurs rapportent que la valeur de l'intégrité implique des attentes au regard de la performance des militaires. Ils ajoutent que, pour ces derniers, cela signifie qu'ils doivent bien agir et performer à un niveau très élevé, ce que les participants ont appelé des personnalités de type A. Ils ont déclaré que les militaires s'imposaient un stress de performance pour réussir ce qu'on attendait d'eux. En plus de ce stress qu'ils s'imposent face au succès, les expériences passées ont une influence sur certaines émotions vécues pendant l'apprentissage du FL2.

Par ailleurs, selon les participants, le sentiment de stress ou l'anxiété ressentis parfois pendant l'apprentissage du FL2 peut aussi être relié à d'autres facteurs comme à la difficulté de trouver une histoire "racontable". Cette obligation de parler de sujets parfois reliés à des événements potentiellement traumatogènes pendant l'apprentissage du FL2 semble créer un sentiment d'inconfort. Selon l'analyse des résultats, il apparaît difficile pour plusieurs participants de raconter des expériences professionnelles vécues au cours de la carrière dans la salle de classe parce que c'est en lien avec le niveau de sécurité ultrasecret ou parce qu'ils s'efforcent de ne pas se remémorer des événements stressants et dangereux qu'ils ont vécus pendant leur carrière. Ce phénomène mentionné dans les entrevues semble aussi partagé par les autres apprenants de la classe, selon un participant. Il a raconté qu'il lui avait été très difficile de trouver une histoire racontable dans la classe. Il comprenait l'objectif de l'activité qui était de raconter un événement menant à formuler une phrase dont les temps de verbes étaient au passé composé et à l'imparfait, mais ils trouvaient difficile de chercher un événement survenu pendant une mission qu'il pouvait partager avec l'enseignant et les autres apprenants. Il a indiqué qu'il avait fini par dire une histoire banale pour laquelle son sentiment d'efficacité s'avérait très faible, et que cet exercice lui avait fait vivre plusieurs flashbacks reliés à des événements potentiellement traumatogènes survenus pendant sa carrière, sauf qu'il n'en avait parlé ni à son enseignant ni à d'autres apprenants.

Pour influencer positivement leur apprentissage du FL2, les participants ont expliqué qu'ils cherchaient à éviter de parler de certains sujets dans la classe. De plus, ils ont ajouté qu'il était inévitable de parler d'expériences professionnelles passées au cours de l'apprentissage du FL2, sauf qu'ils n'appréciaient pas que cela leur soit imposé, car ils se sentaient obligés d'exécuter les directives et de partager une histoire avec laquelle ils n'étaient pas à l'aise sans avoir pu s'y préparer. Ils souhaitaient une plus grande collaboration avec l'enseignant pour convenir des activités à l'horaire qui tiennent compte du fait qu'ils ont des caractéristiques spécifiques et de leurs besoins communicatifs tout en diminuant leur sentiment d'anxiété et de frustration, donc en rehaussant leur sentiment de contrôle et d'efficacité personnelle. Il ressort de cela que l'enseignant aurait avantage à convenir des sujets de discussion en collaborant avec les apprenants et en annonçant à l'avance les sujets qui seront abordés. À cet égard, une suggestion serait d'avoir recours à la carte conceptuelle pour déterminer les sujets et les thèmes

à aborder au cours de l'apprentissage. Cela pourrait servir de contrat pédagogique dans lequel l'apprenant pourrait indiquer ses préférences et ses limites quant aux sujets/thèmes avec lesquels il se sent à l'aise de discuter avec l'enseignant. Cela lui permettrait aussi de se préparer à la conversation et de voir ce qui s'en vient. Il pourrait ainsi réutiliser tout ce qu'il a appris et planifier ses apprentissages tout en visualisant les étapes pour y parvenir.

Enfin, l'anxiété langagière est un phénomène connu en apprentissage d'une L2 (Ellis, 2008) et désigne la peur de ne pas réussir à passer ou à comprendre un message dans la L2. Or, le stress langagier ressenti pendant l'apprentissage du FL2 chez les participants est causé non seulement par leurs facteurs de vulnérabilité personnelle, mais aussi par le fait qu'il leur est difficile de s'engager dans certaines activités proposées par l'enseignant et de participer aux activités de communication orale à cause de leurs expériences militaires passées.

5.3.4 Blessures de stress opérationnel, TSPT et apprentissage d'une L2

La présente section discute plus spécifiquement des blessures et interprète leurs impacts dans l'apprentissage du FL2. En outre, parmi les caractéristiques spécifiques des apprenants militaires, certaines réfèrent aux expériences militaires qu'ils ont vécues et qui font en sorte qu'ils peuvent avoir été blessés physiquement ou mentalement pendant un exercice, un entraînement ou une mission. Ces blessures incluent, selon les résultats présentés au chapitre 4, des blessures au dos, au(x) genou(x), une acuité auditive affaiblie, un traumatisme crânien, une commotion cérébrale ainsi que des symptômes de dépression, des blessures de stress opérationnel et le TSPT. Il ressort du croisement de l'analyse des données que les participants ont vécu des expériences potentiellement traumatogènes ainsi que des blessures physiques et mentales qui interfèrent dans leur apprentissage du FL2. Plus particulièrement, elles nuisent à leur attention, à leur concentration et à leur capacité à mémoriser. Ces blessures constituent des obstacles qui peuvent freiner l'apprentissage du FL2, surtout si elles renvoient aux symptômes du TSPT.

En ce qui concerne, plus particulièrement, les blessures de stress opérationnel et le TSPT, lors de la collecte des données, tous les participants ont expliqué, à leur façon, que les événements

vécus au cours de la carrière militaire influençaient la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle et le choix de leurs stratégies d'apprentissage du FL2. En l'occurrence, bien qu'ils soient entraînés et préparés à participer aux opérations militaires des FAC, les participants ont relaté avoir vécu à plusieurs reprises des émotions fortes comme de la frustration pendant leur apprentissage du FL2. Cette frustration était en fait une manifestation du stress qu'ils éprouvaient face à leurs difficultés d'attention et de mémorisation, selon les propos rapportés. Les participants ont expliqué qu'ils contrôlaient parfois avec grande difficulté tous les symptômes de stress opérationnel et du TSPT qu'ils manifestaient pendant l'apprentissage du FL2, et que cela leur causait de la frustration. Celle-ci résultait de l'expression émotive de l'échec d'un apprentissage causé par le manque d'attention et de concentration sur la tâche ou une faible perception d'efficacité des stratégies utilisées, ce qui avait un effet direct sur la mémorisation et la rétention des nouvelles informations. À ce propos, Herbert et Wetmore (1999) expliquent qu'en faisant face à des difficultés, les individus peuvent vivre de la frustration résultant de l'état de conscience de difficultés de concentration, de la peur de faire des erreurs, de la faible estime de soi n'appréciant pas les accomplissements. Ils ajoutent qu'après avoir vécu des événements traumatiques, l'augmentation de la sensibilité aux stimuli et aux symptômes a un impact sur l'humeur de la personne, sur son tempérament et sur son habileté à se concentrer aux tâches quotidiennes. Alors, un des grands défis pour ces apprenants provient du fait que toutes les informations reliées à l'événement traumatique ne seraient pas traitées nécessairement et encodées dans le cerveau comme pour les autres événements non menaçants; les émotions viennent teinter le traitement de l'information (Bourassa, 2006; Damasio, 1997; Squire et Kandel, 2002). Ainsi, le rappel d'informations en lien avec ce qu'ils ont vécu fait en sorte que les apprenants militaires sont plus enclins à vivre des émotions négatives comme de la frustration, s'ils manifestent des symptômes du TSPT pendant l'apprentissage du FL2. En sus, comme le précise Smith (2002), celui qui ne possède pas les qualités d'autodirection de l'apprentissage manifeste de l'anxiété, de la frustration et un sentiment d'échec. Par conséquent, le regard que les participants portent sur leurs performances et sur leur possible échec agit comme un facteur interférant avec leur apprentissage du FL2. Cela les empêche de déployer et d'exploiter pleinement leurs stratégies d'apprentissage les plus susceptibles d'être efficaces pour eux.

En outre, face aux difficultés et à l'échec, les apprenants militaires peuvent développer une perception de leur sentiment d'efficacité personnelle plus faible, parce qu'une personne qui vit des symptômes de stress opérationnel ou du TSPT peut avoir un sentiment d'efficacité personnelle plus faible en lien avec ce qui interfère avec son apprentissage. De l'autre côté, une personne qui a des stratégies d'apprentissage qui lui apparaissent efficaces développera une perception de son sentiment d'efficacité personnelle élevée, parce qu'elle gèrera mieux ce qui interfère avec son apprentissage du FL2. Elle aura moins de détresse psychologique et de symptômes du TSPT pendant son apprentissage du FL2 puisqu'elle se croira capable d'affronter les problèmes et de surmonter les défis, malgré certaines difficultés. Elle se verra en mesure de gérer les situations stressantes. Cette analyse va dans le sens de la théorie sur l'agentivité développée par Bandura (2007). La perception du sentiment d'efficacité personnelle réfère à l'agentivité, soit à la perception du sentiment du pouvoir personnel et collectif d'agir d'un individu lorsqu'il s'engage à accomplir une tâche, qu'il en ait les capacités ou non (Bandura, 2007). En contexte d'apprentissage du FL2, le sentiment d'efficacité personnelle, qu'il soit faible ou élevé, peut nuire ou contribuer grandement à l'atteinte des objectifs selon la recension des écrits (Horwitz, 1999; Magogwe et Oliver, 2007; Mizumoto, 2013; Noels, Pelletier et Vallerand, 2000; Yilmaz, 2010; Zare-ee, 2010).

Plus précisément, selon les résultats présentés et la recension des écrits, si un apprenant a le diagnostic du TSPT ou s'il en manifeste des symptômes, il aura plus de difficulté à se concentrer et à apprendre, donc il est plus à risque d'avoir une perception de sentiment d'efficacité plus faible pendant l'apprentissage du FL2. Plusieurs auteurs soutiennent ces observations; pour eux les symptômes de stress ou ceux associés au TSPT affectent l'attention et la mémorisation (Buchanan et coll., 2006; Cuthbert et coll., 2000; Ehring et Ehlers, 2011; Kesinger et Corkin, 2003; Kleim et coll., 2012; Schaefer et coll., 2011; Tapia et coll., 2007; Vasterling et coll., 2002; Vasterling et coll., 1998; Yehuda et coll., 2004).

Ces résultats vont aussi dans le sens des recherches antérieures présentées au chapitre deux, dont celles de MacLennan et MacLennan (2008), qui indiquent que les symptômes du TSPT peuvent affecter la réussite en apprentissage d'une personne qui en souffre : ils peuvent engendrer des déficiences cognitives et des changements comportementaux. Plus

particulièrement, selon ces auteurs, plusieurs habiletés ou aptitudes se retrouvent diminuées par les symptômes du TSPT, par exemple, les habiletés de lecture, la capacité à écouter une présentation et à simultanément prendre des notes, la capacité à se concentrer durant les études, l'habileté de planifier, d'organiser, de prioriser les buts et les objectifs, de gérer son temps, la capacité à mémoriser, et toutes les stratégies d'apprentissage déployées. À leur façon, tous les participants de cette recherche ont expliqué ces manifestations : ils ont tous dû surmonter des défis nommés par ces auteurs à un moment ou à un autre pendant l'apprentissage du FL2.

Notamment, à la lumière des résultats recueillis et de la recension des écrits (Herbert et Wetmore, 1999; MacLennan et MacLennan, 2008; Tapia, David, Michel et Wissam, 2007), il est possible de regrouper les symptômes de stress opérationnel et du TSPT pouvant interférer avec l'apprentissage du FL2 en trois catégories. En premier lieu, les manifestations comportementales d'hyperactivité en salle de classe se manifestent souvent par le besoin de prendre une pause ou par des difficultés de concentration, des problèmes d'agressivité, de rage et d'impulsivité, de la frustration et des signes d'impatience. Entre autres, au cours des entrevues, les participants ont expliqué que la frustration était le sentiment le plus fréquent lorsque le niveau de stress était élevé pendant la formation linguistique. Puis, en deuxième lieu, on peut observer chez les apprenants des manifestations cognitives, comme des problèmes d'encodage, de traitement et de mémorisation de la nouvelle information, des difficultés de récupération de l'information, de la reviviscence et des flashbacks, des difficultés d'adaptation au changement et de la dissociation. En troisième lieu, il y a des manifestations émotives comme le repli sur soi, l'évitement, la honte, la colère et une faible estime de soi. À cela s'ajoutent des difficultés d'endormissement, des problèmes de sommeil, de l'automédication. Comme le précisent Jehel et Guay (2006), l'évitement et la dissociation que certaines victimes d'événements traumatogènes manifestent constitueraient également de bons indicateurs de stress aigu. Cela a été nommé par certains des participants lorsqu'ils parlaient de leur formation.

Selon les participants et la recension des écrits, pour rehausser la perception du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants militaires, lorsqu'ils manifestent des difficultés

d'apprentissage en FL2, il faudrait que l'enseignant tienne compte des forces et des besoins cognitifs de chacun de ceux-ci et de ce qui peut interférer avec leur apprentissage. Alors, il serait possible de les aider à surmonter les difficultés qu'ils éprouvent et à mieux gérer leur sentiment de stress ressenti. Même s'il est impossible de faire la liste de tous les stimuli qui interfèrent avec l'apprentissage du FL2, l'analyse des données montre que les facteurs qui interfèrent le plus avec l'apprentissage du FL2 sont ceux qui sont liés aux expériences professionnelles et aux symptômes du TSPT. Ces facteurs arrivent sans contredit en première position. Or, c'est un sujet qui est rarement abordé avec l'enseignant selon les participants, même si cela fait partie de ce qui leur a le plus nui pendant leur formation linguistique, selon les propos rapportés lors des entrevues.

Il appert que le TSPT est encore un sujet stigmatisé pour plusieurs militaires et intervenants en enseignement, selon l'analyse de données de cette recherche. Cette analyse suggère que les apprenants militaires ne parlent pas de leurs symptômes ouvertement. Ainsi, s'ils vivent des symptômes du TSPT pendant l'apprentissage du FL2, il y a de fortes chances qu'ils veulent poursuivre leur formation sans le mentionner, ni en parler à leur enseignant ou à leurs collègues, ni même recourir à des aides ou à des soins nécessaires. D'ailleurs, des participants à cette recherche ont expliqué avoir vécu plusieurs flashbacks pendant l'apprentissage du FL2, mais ne l'ont pas mentionné à l'enseignant ni à d'autres collègues.

5.3.5 Autres facteurs de stress

Le sentiment de stress relié aux expériences professionnelles n'est pas le seul facteur qui a interféré avec l'apprentissage du FL2 pour les participants. Parmi les facteurs qui ont interféré négativement avec l'apprentissage du FL2, le temps limité pour améliorer les connaissances dans la L2 représente aussi un facteur important qui a engendré un état de stress et d'empressement à devenir bilingue selon les participants. Cela combiné à un amalgame de facteurs provenant de sources variées comme un divorce, le décès d'un parent, les obligations familiales ou l'absence d'un conjoint militaire peut nuire également au développement des compétences langagières, selon eux. En outre, plusieurs participants ont mentionné que les symptômes de stress qu'ils ont vécus au cours de leur formation ne provenaient pas seulement

des symptômes du TSPT, mais qu'ils étaient plutôt de sources variables. Cela ajouté au stress auto-imposé et aux expériences vécues augmente le risque d'apparition des symptômes du TSPT et de la frustration devant l'échec pour les participants.

Dans ce sens, parmi les autres facteurs de stress qui ont interféré avec l'apprentissage des participants, les conditions d'enseignement émergent comme un facteur important à expliciter et mènent à plusieurs constats. L'analyse des données aide à comprendre que pour favoriser leur apprentissage du FL2, les participants désirent collaborer davantage avec les enseignants pour que ceux-ci puissent les aider à mieux contrôler les symptômes de stress liés à leurs expériences militaires, qu'ils pourraient ressentir pendant leur apprentissage. Ce sont ces symptômes qui nuisent le plus à leur apprentissage du FL2. Cela inclut, entre autres, comme certains participants l'ont souligné, que l'enseignant collabore avec eux pour qu'ils puissent arriver à « contrôler leurs démons » et à identifier quand ils sont tendus, comme c'est une de leurs stratégies affectives les plus utilisées selon eux. Pour surmonter leurs difficultés d'apprentissage, selon Carré (2003), ces apprenants potentiellement vulnérables doivent avoir recours à des stratégies d'apprentissage efficaces et faire des choix autonomes d'engagement menant à réussir et à atteindre leurs objectifs. Cela n'est possible que si l'enseignant collabore avec eux pour favoriser cet environnement d'apprentissage.

5.4 Constats en enseignement et collaboration

Selon les résultats, la collaboration émerge comme solution pour parer certaines difficultés d'apprentissage des participants. Comme constat général en enseignement du FL2, selon une approche sociopédago-constructiviste, il faudrait miser sur la collaboration et faire de la différenciation pédagogique pour mieux répondre aux besoins spécifiques des apprenants militaires et ainsi les aider à mettre en application les stratégies de gestion de stress et de résilience les plus efficaces selon eux, ce qui corrobore ce que plusieurs auteurs observent, dont Armstrong (2002), Knowles (1980, 1984, 1990), Guay, Legault et Germain (2006), Perrenoud (2002, 2008), Prud'homme (2007), Przesmycki (2004) et Puren (2001). Pour ces auteurs, il est nécessaire que l'enseignant analyse et ajuste « sa pratique de même que

l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques » des apprenants (Guay, Legault et Germain, 2006, p. 1).

À ce propos, les participants ont expliqué que leurs besoins d'apprentissage variaient d'un jour à l'autre, entre autres, selon les thèmes abordés en salle de classe, selon les objectifs de la leçon, selon les difficultés d'apprentissage qu'ils éprouvent et selon l'intensité des symptômes de stress qu'ils vivent. Dans ce contexte, tel que le définit Przesmycki (2004), la différenciation pédagogique renvoie à l'idée de l'importance de répondre aux besoins des apprenants en offrant un cadre sécurisant et un champ de liberté où ils ont « le droit de choisir, de décider, d'innover, de prendre des responsabilités » (p. 15). Les stratégies d'enseignement devraient permettre la mise en œuvre d'un cadre souple où les stratégies d'apprentissages du FL2 sont suffisamment explicitées et diversifiées pour que les apprenants puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation. Pour cette raison, il devient alors impossible de dresser la liste de l'ensemble des stratégies d'enseignement à adopter. La réponse découle des besoins de l'apprenant et des stratégies d'apprentissage qui lui semblent les plus efficaces pour lui selon la tâche qui lui est demandée.

En contexte d'apprentissage, Armstrong (2002) explique que l'enseignant ne peut identifier les stratégies d'apprentissage les plus susceptibles d'être les plus efficaces pour les apprenants à moins que les stratégies sociales comme la collaboration et la communication soient mises de l'avant. Selon Knowles (1990), pour favoriser l'apprentissage chez les adultes, les stratégies d'enseignement devraient mettre l'accent sur la valorisation de soi et viser à établir un climat sain, chaleureux, approuvateur, sécurisant, respectueux, compréhensif, axé sur les besoins de chacun, favorisant la collaboration plutôt que la compétition. Ce contexte d'enseignement favorise le déploiement ou l'émergence de stratégies d'apprentissage efficaces chez l'apprenant.

Knowles (1990) ajoute que ce n'est pas seulement aux apprenants de s'adapter à ce nouveau contexte d'apprentissage, mais aussi à l'enseignant d'avoir un rôle d'accompagnateur. Pour lui, le meilleur contexte d'apprentissage pour les apprenants adultes est axé sur le respect de la diversité des stratégies d'apprentissage des apprenants. Pour que l'apprentissage soit efficace,

il faut que les stratégies d'enseignement tiennent compte des différences de personnalités des apprenants qui s'amplifient avec l'âge. Cela demande que les stratégies d'enseignement varient selon « les styles, les durées, les lieux et les rythmes d'apprentissage » (Knowles, 1990, p. 45). Le climat de collaboration permet à l'enseignant de comprendre comment les apprenants militaires se perçoivent et de mieux choisir des stratégies d'enseignement qui les rendent plus disposés à apprendre. Ce faisant, l'enseignant accompagne et outille les apprenants pour mieux faire face aux perturbations de l'environnement dans le but de les aider à mieux contrôler ce qui interfère avec leur apprentissage et pour favoriser leur concentration et, par conséquent, les aider à utiliser efficacement leurs stratégies d'apprentissage et de mémorisation.

Alors, comme autre constat, les apprenants militaires aimeraient planifier l'horaire en collaboration avec l'enseignant et leur organisation pour faire en sorte qu'ils puissent accomplir toutes les activités d'apprentissage pendant une journée de formation, incluant une période au gymnase : cela contribuerait à favoriser leur apprentissage du FL2. Cet ajout d'une période d'exercice physique représente une stratégie de gestion de stress et de résilience efficace pour eux. En plus, les participants ont exprimé qu'ils voudraient également que l'enseignant planifie dans la journée des périodes de travail autodirigé orientées spécifiquement vers leurs besoins d'apprentissage. Dans ce sens, comme plusieurs participants l'ont mentionné, le fait que l'enseignant leur donne des devoirs le soir à la maison s'avère une source de stress pour certains parce qu'il leur est difficile de concilier le travail et la famille. Pour les militaires revenant d'une longue absence, ayant des enfants en bas âge, vivant avec l'absence d'un conjoint pour une période prolongée ou devant concilier avec d'autres obligations familiales comme un déménagement, les soirées semblent bien remplies de sorte que peu de temps est consacré à leurs devoirs. Il faudrait que ce soit planifié dans la journée. Cet autre facteur ramène au constat de l'importance en enseignement de planifier un horaire qui tient compte de la vie hors de la formation.

Ce constat en enseignement appuie l'une des conclusions développées par plusieurs auteurs (Bingham et Sidorkin, 2004; Knowles, 1990; Therrien et coll. 2009) : la collaboration s'impose comme essentielle parce qu'elle contribue à diminuer les effets de ce qui interfère avec l'apprentissage du FL2. Les résultats de cette recherche vont également dans le sens de ce

que relatent Bingham et Sidorkin (2004), il n'y a pas d'éducation sans relation; il n'y a pas d'apprentissage sans coopération ni collaboration. Comme l'explique Knowles (1990), sans la collaboration entre les apprenants et les enseignants, le lien de confiance peut être diminué. Puisque ce lien de confiance est important pour les apprenants militaires qui ont vécu des événements potentiellement traumatogènes, il faut considérer cette stratégie sociale dans l'enseignement et dans l'apprentissage du FL2. En outre, pour favoriser l'apprentissage chez les militaires en FL2, le climat d'enseignement doit être teinté d'une collaboration, d'un respect, d'une confiance, dans lequel l'enseignant se soucie des besoins de chacun. À cet égard, Bingham et Sidorkin (2004) explicitent l'importance d'instaurer une pédagogie différenciée. Puis, Therrien et ses collaborateurs (2009) appuient l'approche collaborative entre les apprenants et l'enseignant pour la planification d'activités et pour l'élaboration d'objectifs. Cela apporte des résultats positifs selon eux. C'est ce qu'ont également indiqué les participants à notre recherche, ils souhaiteraient collaborer davantage avec les enseignants pour mieux planifier l'horaire et la séquence des activités d'apprentissage ainsi que les sujets de conversation dans la classe.

Enfin, plusieurs autres caractéristiques mènent à formuler des constats quant à l'enseignement du FL2 auprès de militaires ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes. Le tableau 5.5 résume quelques stratégies de différenciation pédagogique et stratégies d'enseignement qui émergent de l'analyse des résultats de recherche et qui pourraient favoriser les stratégies d'apprentissage des apprenants militaires au regard de certaines de leurs caractéristiques en lien avec les valeurs de la culture militaire.

Tableau 5.5

Stratégies de différenciation pédagogique et valeurs militaires

<p>Caractéristiques des participants en lien avec les valeurs de la culture militaire</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Loyauté : les apprenants chercheront à développer des liens de confiance pour s'engager dans la tâche. 2. Devoir : ils ont le sens du devoir et une motivation extrinsèque identifiée. Ils veulent accomplir la tâche. 3. Respect : ils ont un désir de performer à un haut niveau. Ils ont besoin de se sentir compétents. 4. Service : ils essaient de donner un sens à leurs actions. Ils se fixent des objectifs. 5. Honneur : ils notent quand ils sont tendus et tentent de contrôler leurs émotions. 6. Intégrité : ils recherchent un haut niveau de performance et d'éthique personnelle. 7. Courage personnel : ils ne veulent pas être perçus comme faibles ou un fardeau.
<p>Stratégies d'enseignement à favoriser avec les apprenants militaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Chercher à établir un climat sain, chaleureux, approuvateur, sécurisant respectueux, compréhensif, axé sur la collaboration. • Tenter de réduire les conditions stressantes. • Créer un environnement qui tient compte des besoins physiques des étudiants (l'éclairage, le confort de la chaise, les bruits de fond, la qualité des documents audio, etc.) • Respecter la diversité des apprentissages. • Mettre l'accent sur le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants. • Développer un lien de confiance. • Favoriser le sentiment d'appartenance à un groupe. • Éviter la routine, mais respecter l'horaire convenu pour la journée en collaboration avec les apprenants. • Ne pas attendre les résultats pour souligner l'effort. • Tenir compte du potentiel de chacun. • Être conciliant. • Guider le changement pour favoriser l'adaptation. • Être attentif au langage du corps (synergologie).

5.5 Pertinence de la recherche et contributions en enseignement des L2

La pertinence de cette recherche souligne l'importance de mieux comprendre les caractéristiques spécifiques des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire. L'analyse des résultats apporte des réponses aux questions soulevées dans la problématique de cette recherche, une problématique de plus en plus discutée dans l'éducation et la formation en L2 pour les membres des FAC.

En outre, un des principaux apports scientifiques de cette recherche mène à une meilleure compréhension des stratégies d'apprentissage du FL2 que des apprenants qui ont vécu une des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire considèrent le plus utiliser et les plus susceptibles d'être efficaces au regard de leurs caractéristiques spécifiques et de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage. Les retombées pressenties des résultats de cette recherche aident à mieux comprendre comment les participants mobilisent leurs stratégies d'apprentissage en FL2 pour surmonter leurs difficultés et pour augmenter la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle selon leurs caractéristiques personnelles.

Notamment, dans ce contexte de recherche, les militaires se distinguent d'autres apprenants en raison de leur métier et de leur carrière qui les amènent à évoluer dans des conditions de vie difficiles au sein de conflits complexes et à s'impliquer dans des situations dangereuses (Gabriel, 2009; Grossman, 2008). De plus, ces apprenants se distinguent d'autres apprenants puisqu'ils ont l'obligation de détenir un certain niveau de connaissances dans leur L2 pour accomplir leur travail selon la loi des langues officielles du Canada. Ces caractéristiques spécifiques font en sorte qu'ils expriment le besoin que l'enseignant tienne compte du fait que leur attention est déterminée par leurs émotions et leur bagage expérientiel. Pour qu'ils soient attentifs, il faut que les stratégies d'enseignement utilisées les guident et les rendent disponibles et disposés à apprendre. Cela leur permettrait de rehausser leurs croyances d'efficacité. Les apprenants militaires expliquent leur besoin de se sentir efficaces dans leur apprentissage du FL2 et nomment l'attention comme facteur important. À ce propos, il n'y a

aucune mémoire sans attention selon Bourrassa (2006). Le geste d'attention mène à la mémorisation et donc à l'apprentissage, ce qui a aussi été rapporté par les participants.

Une autre contribution concerne les conditions d'enseignement favorable à l'apprentissage des L2, nommées par les participants. Selon eux, il faut faciliter le développement sinon encourager l'usage de stratégies d'apprentissage et de mémorisation qui semblent les plus efficaces selon les apprenants. L'analyse des données explique ces conditions favorables à cette manière d'apprendre. Ainsi, les apprenants militaires en FL2 ont besoin d'un enseignement dont l'organisation atténue les symptômes de stress reliés à leurs expériences militaires qu'ils peuvent vivre pendant la formation. Ils ont besoin de se retrouver dans un environnement d'apprentissage sécuritaire où il est possible d'avoir une vision claire des objectifs à atteindre, des étapes à franchir; où les activités d'apprentissage se déroulent dans un contexte qui favorise l'usage de stratégies sociales, dans un cadre authentique. Ils ont besoin de donner un sens à leurs actions et de maîtriser chacune des tâches qu'ils doivent accomplir.

En outre, ces contributions, tant au niveau de l'apprentissage que de l'enseignement, du FL2 mènent à comprendre que les stratégies sociales sont celles les plus efficaces pour eux avec les stratégies cognitives en deuxième lieu. Ceci indique que les activités d'apprentissage planifiées pour eux devraient inclure les nouvelles informations apprises et celles à apprendre dans un contexte social qui leur permet de faire des liens avec ce qu'ils ont déjà appris. Pour favoriser leurs apprentissages en FL2, ils veulent être plongés dans l'action. Les résultats de cette recherche montrent que, dans leur processus d'apprentissage d'une L2, les participants expriment des préférences pour un modèle de stratégies d'apprentissage du FL2, comme présenté au tableau 5.1. Dans ce modèle, pour confirmer les apprentissages, les apprenants doivent retransmettre l'information qu'ils ont apprise. Ainsi, pour contribuer à favoriser l'apprentissage du FL2, selon les participants, il est préférable qu'ils aient une plateforme où ils peuvent enseigner à leur tour ce qu'ils ont appris dans des contextes authentiques.

De plus, les apprenants militaires ont un grand besoin de collaborer avec l'enseignant pour convenir des activités, déterminer un horaire et choisir des lieux de travail pour l'apprentissage. Ils aiment être dans l'action dans un contexte structuré, dans un cadre de

travail bien défini, mais ils désirent que l'horaire soit adapté à leurs besoins et que l'enseignement soit teinté de souplesse dans l'exécution des tâches. Plus particulièrement, selon l'analyse des données concernant les facteurs autres qui influent sur l'apprentissage, les constats mènent à comprendre que l'enseignant et l'apprenant qui créent un environnement collaboratif contribuent au bien-être de chacun des apprenants, de manière à ce que les victimes d'événements potentiellement traumatogènes réagissent peu ou pas aux situations avec émotions. Comme l'indique Boyer, Guay et Marchand (2006), les victimes d'événements traumatogènes qui éprouvent des symptômes du TSPT peuvent réagir de différentes façons comme avec de la colère ou des comportements impulsifs, avec des comportements de retrait accrus, ou bien en consommant de l'alcool, des drogues illégales ainsi que des médicaments comme les anxiolytiques. Ces auteurs ajoutent qu'il est possible que ces apprenants développent une faible tolérance aux situations frustrantes, tendues ou stressantes, comme celles qui pourraient survenir pendant l'apprentissage du FL2, ou encore qu'ils connaissent des problèmes pour s'adapter aux nouveautés ou aux changements de vie.

À cet égard, l'analyse des données permet de comprendre que l'apprentissage du FL2 représente un changement important dans la manière selon laquelle les apprenants militaires sont habitués à apprendre. Il faut en tenir compte dans l'enseignement et dans l'apprentissage du FL2. Comme l'expliquent Ehlers et Clark (1999), si un individu a de la difficulté à s'adapter à une situation, il est normal qu'il cherche à prendre une pause s'il vit un inconfort physique ou mental. Si un apprenant se sent tendu, il y a de fortes chances qu'il le manifeste en voulant se retirer pour mieux gérer ses émotions, en évitant des sujets de conversation, en oubliant des informations qu'il a mémorisées ou encore en exprimant son inconfort, comme l'ont mentionné les participants. Il est possible aussi qu'il soit inattentif contre sa volonté, il faut donc que l'enseignant ne se sente pas visé par certaines actions prises par les apprenants militaires pendant la formation comme l'explique un participant, surtout si cela fait partie de leurs stratégies affectives. Leurs caractéristiques spécifiques doivent être mieux comprises pour être en mesure d'offrir un enseignement personnalisé qui tient compte de leurs besoins et des défis qu'ils rencontrent au cours de l'apprentissage d'une L2 (Guay, Legault et Germain, 2006; Meirieu, 1995; Perrenoud, 2008; Walqui et Ed, 2000), puisque la formation n'est que d'une durée limitée et qu'elle s'avère très difficile selon certains participants.

Par ailleurs, une autre contribution de cette recherche parmi les contributions théoriques, scientifiques et sociales émerge des résultats. Ceux-ci permettent de mieux comprendre les caractéristiques spécifiques des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire et offrent des pistes de solutions pour les aider à surmonter les défis qu'ils rencontrent en apprentissage d'une L2. En augmentant l'efficacité de la formation linguistique des militaires, cela aura un impact direct sur les plans de relève de chacun des groupes militaires et cela contribuera à maintenir les emplois dans les FAC. Par surcroît, les résultats contribuent aux nouvelles connaissances sur les personnes ayant vécu un événement potentiellement traumatogène pendant leur carrière militaire et présentant potentiellement des caractéristiques d'un TSPT au regard de leur façon d'apprendre. Cette recherche permet de mieux comprendre les conditions que ces apprenants souhaitent retrouver en enseignement du FL2. Cela pourra également influencer la manière dont les programmes d'enseignement et d'évaluation sont développés et appliqués dans les centres de formation des secondes langues officielles des FAC pour ces apprenants.

À ce propos, une autre contribution réfère plus particulièrement à l'enseignement du FL2 et à la formation du personnel enseignant de manière générale. Les résultats de cette recherche font l'étayage des facteurs qui influent sur les stratégies d'apprentissage des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire et cela permet de préciser certains constats en enseignement du FL2. Les résultats montrent un besoin de rehausser la communication et la collaboration entre apprenants-enseignant et entre l'apprenant et l'organisation du programme de formation FL2. Il incombe donc d'offrir de la formation aux enseignants pour les sensibiliser aux caractéristiques spécifiques des apprenants et pour faire en sorte que les stratégies d'enseignement utilisées soient plus axées sur les stratégies d'apprentissage de ces derniers. Il faut inviter les enseignants à mieux collaborer avec les apprenants militaires pour créer un environnement favorable à l'apprentissage du FL2 pour qu'ils les accompagnent à surmonter leurs difficultés. C'est par l'usage proactif de croyances d'efficacité dans le développement personnel que la capacité peut se convertir en faculté selon Bandura (1988, 1997, 2007). C'est donc un des rôles premiers des enseignants de contribuer à rehausser le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants militaires afin que celui-ci soit le plus élevé possible. Comme l'a soulevé Mizumoto (2013) dans son étude et

selon les participants, les apprenants ont besoin d'être guidés par l'enseignant pour être dans l'action et augmenter la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle et, par le fait même, s'approprier de nouvelles connaissances en L2. Plusieurs auteurs, dont Bandura (1988, 1997, 2007), Carré (2004), Sarrazin et collègues (2011), appuient les propos des participants à ce sujet.

Enfin, cette recherche comporte des limites. Certaines d'entre elles sont exposées dans la prochaine section.

5.6 Limites de la recherche

Malgré la rigueur utilisée dans le développement du protocole du guide d'entrevues et du questionnaire, cette étude comprend certaines limites. L'une d'entre elles concerne justement le choix du protocole de recherche : le devis mixte imbriqué à prédominance qualitative. Ce choix comporte certains avantages et inconvénients. Une limite de ce protocole est qu'il a été créé sur mesure dans le but d'atteindre les objectifs de recherche tout en respectant plusieurs critères d'ordre éthique, ce qui a eu, entre autres, des conséquences sur le nombre de participants. Également, le protocole et la combinaison des outils de types qualitatif et quantitatif sont uniques et ne peuvent être comparés à d'autres études. En outre, le guide d'entrevues utilisé lors des entrevues individuelles semi-dirigées a été créé pour cette recherche et n'a pas de comparable à d'autres études précédentes.

En ce qui concerne la technique d'échantillonnage, la présente recherche repose sur des critères spécifiques de sélection des participants. Parmi les critères de sélection, il y avait d'avoir vécu un ou des événements traumatogènes au cours de sa carrière militaire. Ce critère en soi est une limite importante, car cela représente un sujet personnel pour les militaires et sensible pour les FAC. Les blessures de stress opérationnel et le TSPT sont des blessures mentales qui ne sont pas toujours diagnostiquées et comprises par les membres des FAC. À cela s'ajoute le fait que les stimuli diffèrent grandement pour chacune des personnes qui a vécu des événements potentiellement traumatogènes. L'intensité des symptômes diffère d'un jour à l'autre, d'un moment à l'autre, selon les facteurs de vulnérabilité personnelle de chacun

des individus. En outre, il est possible de confondre le diagnostic du TSPT avec d'autres, dont la dépression majeure et le trouble d'anxiété (Dubé, 2011; Savard-Gaudron, 2011). Dans le cadre de cette recherche, il s'avère très difficile de savoir avec certitude si les apprenants militaires ont le TSPT ou non, et s'ils l'avaient au moment de la collecte des données, ou s'ils en manifestaient des symptômes dans leur quotidien. Cela n'a pas été mesuré ni observé. Dans le cadre de cette recherche, il n'est pas possible de savoir avec exactitude qui, parmi les participants, est à risques de développer le TSPT ou non. Seulement quatre des 22 participants ont déclaré avoir le diagnostic du TSPT dans le questionnaire, au moment de la collecte des données. Ils ont été crus sur parole. Il s'agit d'information déclarée et non de preuve écrite de leur situation. Ce choix de critère de sélection des participants constitue donc une limite de cette recherche.

De plus, en ce qui concerne les outils de collecte de données, il faut mentionner qu'une limite de cette recherche réfère à la traduction libre de certains outils de collecte de données. Plus particulièrement, l'outil développé pour mesurer l'autorégulation des participants de l'étude de Mizumoto (2013) a été adapté pour mesurer l'autorégulation en L2 pour cette recherche et non seulement l'apprentissage du vocabulaire. Ce changement doit être nommé comme une limite à cette recherche, car il n'a pas été validé, tel quel, par une autre recherche.

Par ailleurs, une autre limite à cette recherche concerne l'étude du FL2 et non d'autres langues. Il y a deux langues officielles au Canada, l'anglais et le français. Afin d'avoir un échantillon plus représentatif, il aurait fallu possiblement intégrer les deux groupes linguistiques : un groupe d'apprenants dont la L2 est l'anglais et l'autre groupe dont la L2 est le français. Cet ajout aurait peut-être changé certains résultats de la recherche. Or, le choix de sélectionner des participants partageant des caractéristiques neurolinguistiques similaires, dans ce cas-ci, de langue maternelle anglaise, permettait d'avoir un échantillon plus homogène composé de locuteurs anglophones de langue maternelle, natifs de différentes régions du Canada. Ce choix constitue une limite puisqu'il n'englobait pas les deux langues officielles du pays. Il n'est pas possible de savoir si les résultats auraient été différents si les critères de sélection avaient tenu compte des deux langues secondes, l'anglais et le français.

De surcroît, en ce qui concerne la méthodologie et l'analyse des données, la taille de l'échantillon de participants représente une limite quand il s'agit de faire des analyses statistiques avec des données quantitatives. L'échantillon de participants n'est pas représentatif de la population. Ce facteur rend impossible la généralisation des résultats. Alors, les choix méthodologiques font en sorte que le trop petit nombre de participants ne permet pas de faire des généralisations à partir des données quantitatives collectées. Pour ces raisons, il faut demeurer prudent et éviter de croire à une plausible généralisation des données; rappelons que la recherche vise à mieux comprendre l'objet d'étude et que c'est une recherche exploratoire et descriptive de nature interprétative. En outre, il est difficile de comparer les données des résultats des recherches antérieures avec ceux de celle-ci, car les caractéristiques spécifiques des apprenants apparaissent différentes.

Enfin, parmi les limites à la présente recherche, il faut mentionner qu'il s'agit de données déclarées : ces données sont des réponses à des questions ou des discours de ce que disent les participants, contrairement à des données observées en salle de classe. Cette recherche interprétative exploratoire et descriptive étudie les stratégies que les apprenants croient utiliser; ce qui ne permet pas de faire une généralisation de résultats, mais d'avoir un premier regard menant à mieux comprendre cet objet à l'étude. Par conséquent, d'autres études sont nécessaires afin d'obtenir davantage de preuves des résultats obtenus.

5.7 Synthèse et recommandations

En guise de synthèse, les résultats montrent que les apprenants qui ont vécu un ou des événements potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire ont des besoins d'apprentissage particuliers lorsqu'il s'agit d'apprendre une L2. Ceux-ci semblent mal compris par certains enseignants selon les dires des participants. Selon les résultats, il est important de considérer certaines caractéristiques des apprenants pendant l'enseignement d'une L2. D'une part, ce sont des apprenants adultes; et, à cet égard, leurs besoins d'apprentissage ne diffèrent probablement pas d'autres adultes : ils ont besoin de tout ce que les principes de l'andragogie prônent : c'est-à-dire qu'ils ont besoin de prendre en main leur apprentissage et d'être

activement impliqués dans toutes les activités d'apprentissage. Les participants ont expliqué souhaiter apprendre dans une démarche participative axée sur la collaboration. D'autre part, selon les résultats présentés, ils ont besoin d'un modèle systémique qui offre une structure plus souple et flexible dans un cadre présentant une vision claire qui propose des objectifs précis à atteindre.

Les apprenants militaires de cette étude cherchent à comprendre l'objectif de la tâche, le but à accomplir avant de s'engager dans leurs apprentissages. Ils ont besoin de voir le chemin et de planifier les étapes pour comprendre le sens de ce qu'il y a à apprendre afin d'identifier quelles stratégies d'apprentissage du FL2 utiliser. Selon les participants, une présentation des informations de manière organisée prime avant tout. Selon eux, il est souhaitable que l'enseignant trouve une façon de prioriser chaque étape d'apprentissage de la tâche et qu'il invite les apprenants à les internaliser. En outre, les participants ont mentionné que la répétition était une étape très importante dans leur processus d'apprentissage du FL2. Ils ont aussi précisé qu'ils souhaitaient pouvoir interagir avec des locuteurs natifs, dans un milieu authentique, pour répéter et réemployer les informations apprises. Comme mentionné plus tôt, pour favoriser leurs stratégies d'apprentissage du FL2, les participants aimeraient faire la tâche concrètement et se retrouver dans des milieux authentiques; cela permettrait aussi à l'enseignant de vérifier si les apprenants rencontrent des défis dans l'apprentissage, s'ils ont des problèmes de compréhension et quels sont leurs besoins. Cela les garderait aussi actifs physiquement et mentalement pendant l'apprentissage du FL2. En outre, leurs propos indiquent qu'ils aimeraient que les enseignants organisent, en collaboration avec les apprenants, des moments pour des sorties pédagogiques inspirées de situations authentiques d'apprentissage pouvant survenir pendant le travail. Ils ont besoin d'être impliqués dans toutes les activités d'apprentissage pour que chacun ait l'occasion de s'exprimer sur ses préférences et sur ses besoins particuliers d'apprentissage.

À ce propos, comme le précisent plusieurs auteurs, dont Cohen (1996), il y a autant de stratégies d'enseignement qu'il y a de stratégies d'apprentissage en FL2. Il est souhaitable que les enseignants collaborent avec les apprenants pour identifier avec eux de quelle manière ils autodirigent leurs apprentissages pour mieux comprendre ce qu'est une situation authentique

pour eux. Il incombe à l'enseignant d'appliquer les principes andragogiques qui rappellent les fonctions de ce dernier comme un facilitateur, un guide ou encore un mentor (Knowles, 1990). Ce dernier se doit d'accompagner les apprenants en convenant avec eux des meilleurs moments et du meilleur endroit pour faire une activité, pour prendre une pause, ou encore pour travailler de manière individuelle ou en groupe. C'est en collaborant avec les apprenants que l'enseignant peut identifier ce qui interfère avec leur apprentissage et ce qui favorise la mémorisation en FL2. En outre, les participants ont insisté sur l'importance de la collaboration entre eux et avec l'enseignant. La collaboration passe par la compréhension des besoins des apprenants et de ce qui les caractérise selon eux. De plus, collaborer signifie aussi leur demander de répéter ce qu'ils entendent et de réutiliser les nouveaux apprentissages.

Enfin, les résultats mènent à comprendre que plusieurs facteurs contribuent à la mobilisation et à l'efficacité des stratégies d'apprentissage utilisées en FL2. Pour favoriser l'apprentissage du FL2, l'enseignant doit être attentif aux besoins des apprenants et se rappeler que chacun des apprenants a des besoins spécifiques en lien avec les expériences militaires qu'il a vécues. En outre, il est possible que certaines de ces expériences aient causé des blessures et que des symptômes du TSPT affectent sinon freinent la mobilisation des stratégies d'apprentissage qui peuvent être mises en œuvre pour surmonter certaines difficultés, selon les participants et selon ce qu'en disent plusieurs auteurs (Kataoka, Langley, Wong, Baweja et Stein, 2012). Alors, l'enseignant doit collaborer étroitement avec chacun des apprenants pour mieux comprendre ses besoins, puisqu'il est probable que l'exposition à un événement traumatique ait des conséquences à long terme sur la santé mentale de l'individu, et l'enseignant n'aura pas accès à cette information. Il ne saura pas si les apprenants en face de lui ont vécu ou non des événements potentiellement traumatogènes. Or, les résultats montrent que le TSPT fait en sorte qu'une personne qui en est atteinte devient très sensible à la perception de certains stimuli visuels et auditifs qui lui remémorent l'événement traumatisant (Ehler et Clark, 1999; Sinski, 2012). Elle peut se retrouver sur le qui-vive et réagir fortement à certains stimuli, selon ces auteurs, ou encore chercher à les éviter. Il est possible qu'une personne souffrant du TSPT se montre moins tolérante à la luminosité, aux bruits forts et à certains mouvements du corps (Bourassa, 2006; Sinski, 2012). Pour savoir ce qui interfère avec l'apprentissage des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur

carrière, l'enseignant ne peut leur demander directement. Toutefois, il peut établir un contrat avec eux, développer une carte conceptuelle ou avoir recours à d'autres stratégies pour identifier les sujets avec lesquels ils se sentent le plus à l'aise de discuter.

À la lumière des résultats présentés et croisés à ceux de la recension des écrits, la manière dont le FL2 est enseigné présentement aux militaires des FAC pourrait soulever certaines recommandations. En guise de résumé et de guide, le tableau 5.6 présente des stratégies d'apprentissage des participants en FL2 résultant du croisement des données avec la recension des écrits en lien avec des suggestions de stratégies d'enseignement en FL2 susceptibles d'être efficaces pour les apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire. Des recommandations d'enseignement sont proposées au regard de certaines caractéristiques spécifiques des participants, de ce que ces derniers ont exprimé et sur ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage et la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle en lien avec les stratégies qu'ils disent utiliser. Ce tableau se veut un guide pour mieux comprendre les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement possibles qui peuvent soutenir les apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire.

Tableau 5.6

Stratégies d'apprentissage et d'enseignement du FL2

Stratégies d'apprentissage	Description	Exemples de stratégies d'apprentissage que les participants utilisent	Exemples de stratégies d'enseignement qui pourraient favoriser les stratégies d'apprentissages des apprenants qui ont vécu une ou des situations traumatogènes au cours de leur carrière militaire.
1. Comprendre le but et les objectifs / avoir un modèle	Comprendre la pertinence de ce qu'il y a à apprendre; en comprendre le sens; avoir un modèle et une règle; avoir une norme précise; prioriser les informations à apprendre; visualiser la séquence des apprentissages; apprendre selon une méthode d'instruction « <i>tell, show, go</i> »; pouvoir se préparer à ce qui s'en vient; comprendre les attentes; être placé en contexte authentique.	Limiter les éléments qui interfèrent avec la concentration; choisir sa place dans la classe; visualiser ce qu'il y a à apprendre; comprendre la mission, les objectifs d'apprentissage; comprendre dans quel contexte utiliser les nouveaux apprentissages; se référer aux stratégies d'apprentissage développées au cours de la carrière militaire; se référer à ses expériences antérieures; autoréguler et autodéterminer ses apprentissages; se faire un plan d'apprentissage; se préparer à exécuter une séquence d'actions pour atteindre un objectif.	Placer en contexte l'information à apprendre; démontrer la pertinence de ce qu'il y a à apprendre et garder l'intérêt des apprenants; expliquer le sens des apprentissages et les contextualiser; offrir un modèle; dire la règle et préciser la norme; prioriser les informations à apprendre; clarifier les attentes; favoriser l'apprentissage du FL2 comme une habileté et non seulement comme un savoir; encourager la prise d'expérimentation (essai-erreur) et la prise de risques; expliquer les actions que devront entreprendre les apprenants; les inviter à se préparer à être actifs dans leur apprentissage.
2. Observer, prioriser, diviser et choisir des stratégies d'apprentissage	Observer et comprendre les étapes de la réalisation du modèle; pouvoir décrire chaque mouvement, transformation et déplacement; planifier la gestion des apprentissages pour atteindre le résultat visé (plan, horaire, activités, leçons, plan de travail individuel, travail autodirigé); avoir recours à différentes	Comprendre et identifier les actions à entreprendre pour mémoriser les nouvelles informations; prioriser les actions à prendre pour atteindre l'objectif; prendre des notes pour pouvoir les réviser par la suite; comparer avec la langue maternelle; organiser l'information à apprendre en ciblant de petites unités d'information; diviser les mots en syllabes.	Prioriser les informations à apprendre; faire de la différenciation pédagogique en s'appuyant sur les forces des apprenants et en leur permettant d'avoir recours à leurs stratégies sociales et cognitives; diviser l'information à apprendre en étapes; noter au tableau l'information à mémoriser; offrir des codes et des images pour favoriser la création d'indices pour mieux récupérer l'information apprise; amener les apprenants à prévoir un plan

	méthodes pour favoriser l'apprentissage; changer de méthodes quand ça ne fonctionne pas.		de récupération de l'information nouvellement apprise; amener les apprenants à réfléchir sur les stratégies d'apprentissage à choisir; choisir des activités qui favorisent le recours à des stratégies de mémorisation qu'ils considèrent comme efficaces : l'association, l'analogie, la schématisation, la création de tableaux, la projection dans le futur, l'anecdote, etc.
3. Agir	Apprendre dans des milieux authentiques; faire des exercices pratiques individuellement ou en petit groupe; être dans l'action; collaborer avec les pairs et l'enseignant; prendre le temps de répéter les étapes pour accomplir la tâche langagière; faire des liens avec les apprentissages antérieurs; s'autoévaluer, se réajuster et recommencer; répéter l'information à apprendre en la réemployant dans de nouveaux contextes.	Utiliser tous les sens (l'ouïe, l'odorat, la vue, le goûter, le toucher), le mouvement, la posture et la sensation qui s'en dégage; travailler en petit groupe pour faire ressortir le sens de ce qui est à mémoriser; déduire le sens des mots des actions à entreprendre; lire des textes authentiques; écouter des documents sonores; chercher à augmenter la compréhension des informations à apprendre; favoriser l'association de sens; demander à l'enseignant de noter l'information au tableau et les renseignements à mémoriser; mémoriser par étapes (1-2-3) des mots, des structures de phrases, des expressions et des manières de structurer le discours; dire et écrire le mot plusieurs fois; parler de manière authentique; télécharger des applications de vocabulaire; avoir recours à une combinaison de stratégies d'apprentissage; être attentif à ce que les gens disent; utiliser des stratégies de récupération de l'information en se remémorant le sens de ce qui a été appris; noter quand il y a un inconfort ou une tension; décider de	Diversifier une approche qui favorise la combinaison de plusieurs stratégies d'apprentissage; donner un sens à l'information à mémoriser en la plaçant dans un contexte bien défini; demander aux apprenants d'expliquer ce qu'ils observent; noter l'information au tableau et les renseignements à mémoriser; créer des activités qui favorisent la mémorisation par étapes (1-2-3) des mots, des structures de phrases, des expressions et des manières de structurer le discours; avoir recours à la modélisation de phrases; choisir des activités qui favorisent la répétition et le réemploi dans plusieurs habiletés; inviter les apprenants à écrire et à parler de manière authentique; les inviter à lire des documents authentiques; mettre l'accent sur l'autodirection (l'autorégulation et l'autodétermination); les inviter à télécharger des applications et utiliser les nouvelles technologies en salle de classe; intégrer des périodes autodirigées supervisées pendant l'apprentissage; respecter le choix des apprenants de ne pas parler d'un sujet particulier; utiliser des cartes conceptuelles pour établir un contrat pédagogique avec les apprenants dans le but de déterminer les sujets à aborder en salle de classe

		participer ou non à un sujet de discussion; poser des questions.	concernant leurs expériences passées; poser des questions ouvertes; tolérer les silences; ne pas attendre les résultats pour souligner des efforts.
4. Confirmer les apprentissages	Confirmer l'atteinte des objectifs et l'accomplissement de la mission; évaluer la précision de l'exécution de la tâche en demandant à l'enseignant une rétroaction précise; accomplir la tâche de nouveau de manière plus naturelle; collaborer avec l'enseignant pour s'autoévaluer, se réajuster et recommencer.	Évaluer en collaboration avec l'enseignant l'efficacité des stratégies d'apprentissage utilisées; avoir un sentiment positif de validation des apprentissages; développer avec l'enseignant un plan d'action pour chaque apprentissage non réussi; développer des stratégies pour gérer les erreurs; adapter les apprentissages à des situations différentes; se réajuster et tirer des leçons des erreurs commises.	Collaborer avec les apprenants pour augmenter la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle; établir un mode d'évaluation en collaboration avec eux; tolérer certaines erreurs en ciblant les corrections; proposer des stratégies pour les aider à gérer leurs erreurs; confirmer les stratégies d'apprentissage utilisées qui sont les plus efficaces; discuter de stratégies alternatives pour celles qui sont moins efficaces; critiquer seulement ce qui peut être changé; encourager les apprenants à rester positifs; développer avec les apprenants un plan d'action pour chaque apprentissage non réussi.
5. Enseigner les apprentissages	Confirmer les apprentissages en effectuant un changement de rôle : enseigner et transmettre les nouvelles connaissances acquises; décrire les étapes et refaire le processus pour accomplir la tâche.	Décrire les étapes à suivre pour atteindre le modèle et refaire le processus; pouvoir enseigner et transmettre la nouvelle information acquise; avoir le sentiment d'avoir accompli quelque chose; se sentir en contrôle.	Demander aux apprenants de décrire et d'expliquer les étapes à suivre pour atteindre le modèle et de refaire le processus; trouver des activités de communication orale qui permettent aux apprenants de réemployer les apprentissages; permettre aux apprenants de partager leurs stratégies d'apprentissage les plus efficaces; les inviter à continuer à prendre des risques.

Enfin, il serait souhaitable que les enseignants collaborent avec les apprenants dans toutes les activités d'apprentissage du FL2 pour les aider à rehausser la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle et pour ajuster leurs stratégies d'enseignement en lien avec les stratégies d'apprentissage des apprenants.

CONCLUSION

La présente recherche émerge de l'éducation et de la formation des militaires en français langue seconde (FL2). L'objectif principal de cette recherche vise à décrire les stratégies d'apprentissage du FL2 que des apprenants ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire considèrent comme étant celles les plus utilisées et les plus susceptibles d'être efficaces selon eux. En outre, il s'agit de mieux comprendre ce qui peut favoriser leur apprentissage du FL2 au regard de leurs caractéristiques spécifiques, de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage du FL2 et de la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle.

Il s'agit d'une recherche qualitative exploratoire et descriptive selon un devis mixte imbriqué. Les deux outils de collecte de données utilisés sont l'entrevue individuelle semi-dirigée et le questionnaire. L'avantage d'avoir recours à ces deux outils consiste à collecter des données qui sont complémentaires et non contradictoires. En tout, 22 militaires ont participé à la recherche. Parmi ceux-ci, quatre d'entre eux ont déclaré avoir le diagnostic du TSPT.

Les résultats présentés dans cette thèse mènent à mieux comprendre les caractéristiques des apprenants militaires. Ils indiquent qu'une personne qui a vécu des événements potentiellement traumatogènes peut être amenée à revivre certaines émotions vécues lors de l'événement en étant en contact avec des stimuli y étant rattachés. Cela peut survenir pendant l'apprentissage du FL2.

De plus, les résultats permettent de mieux comprendre comment contribuer efficacement à l'apprentissage du FL2 tout en augmentant le bien-être et la perception du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants du FL2 qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire : en s'appuyant, entre autres,

sur les stratégies d'apprentissage qu'ils considèrent utiliser le plus et qui sont les plus susceptibles d'être efficaces selon eux.

Cette recherche comprend certaines limites, dont la transposition du protocole créé pour atteindre les objectifs de recherche. De plus, le nombre de participants ne permet pas de généraliser les données recueillies à l'aide du questionnaire, même si la collecte des données permet une certaine saturation des données qualitatives recueillies grâce aux entrevues.

Enfin, malgré certaines limites, la dernière partie de cette thèse offre des recommandations en enseignement axées sur les besoins d'apprentissage exprimés par les participants. Les résultats mènent à poser la question suivante : est-ce que les stratégies d'apprentissage les plus utilisées et les plus efficaces selon les participants à cette recherche sont les mêmes que celles d'autres apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes, entre autres les militaires canadiens qui suivent une formation en anglais L2 ou les militaires d'autres pays qui doivent apprendre une langue dans une période de temps limitée? D'autres recherches de ce type devraient être réalisées pour intégrer des participants des deux langues officielles canadiennes, le français et l'anglais; ces recherches pourraient préciser si les résultats sont semblables ou différents.

En outre, il reste encore beaucoup de recherches à faire pour tenter de mieux comprendre comment favoriser l'apprentissage chez les apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire. Il faudrait évaluer l'efficacité des programmes d'enseignement actuels et réfléchir à la manière dont on pourrait les améliorer pour favoriser la collaboration et le sentiment d'appartenance à un groupe. Il faut repenser la manière dont l'enseignement prodigué pourrait favoriser les stratégies sociales pendant l'apprentissage du FL2. Il est souhaitable de repenser la formation des formateurs pour sensibiliser les enseignants à certaines caractéristiques spécifiques de ces apprenants.

Également, d'autres recherches en contexte d'enseignement d'une L2 peuvent être réalisées auprès de groupes similaires, pensons par exemple, à certains immigrants et aux réfugiés qui ont vécu des événements potentiellement traumatogènes dans leur pays d'origine et qui

doivent apprendre le FL2 dans leur pays d'accueil, comme c'est le cas au Québec (Canada). Ils pourraient manifester des besoins similaires pendant l'apprentissage du FL2, comme ceux des apprenants présentés dans cette recherche.

Enfin, cette recherche interprétative de types exploratoire et descriptif offre un regard sur un sujet encore peu étudié qui demande à être approfondi davantage. Les résultats montrent avant tout qu'en éducation, il incombe à l'enseignant de créer un environnement favorable à l'apprentissage. C'est à lui que revient la responsabilité d'établir un dialogue avec l'apprenant, de gagner sa confiance pour mieux comprendre ses besoins spécifiques. Il doit s'asseoir avec l'apprenant pour discuter avec lui et voir ce qui interfère, selon lui, avec son attention et sa concentration. Il doit l'aider à identifier les actions qui semblent les plus efficaces dans son apprentissage en le questionnant sur les stratégies utilisées normalement dans sa carrière et celles qu'il utilise pendant l'apprentissage du FL2. Il faut collaborer avec lui pour favoriser son apprentissage. Cette collaboration doit englober plusieurs aspects ou facteurs, par exemple : l'environnement, dont la luminosité (trop de lumière peut nuire à la concentration); les bruits de fond; l'infrastructure; tous les éléments présents dans l'environnement qui peuvent nuire à son attention. Il y a aussi des aspects cognitifs, dont les sujets de conversation qu'il veut éviter ou favoriser, les stratégies d'apprentissage qui lui semblent les plus efficaces et qu'il voudrait utiliser le plus souvent. Puis, des facteurs biologiques, comme des blessures mentales et physiques, une acuité auditive affaiblie, un besoin de se positionner d'une certaine manière pour mieux entendre les documents audio, pour être plus à l'aise et disposé à apprendre, un besoin de prendre des pauses plus fréquentes pour faire des étirements ou pour diminuer les maux de dos et de tête. Il y a aussi des aspects interpersonnels comme la capacité de s'adapter à un autre interlocuteur, d'interagir avec différents intervenants, de répondre à des questions posées de différentes manières et de s'adapter au changement. Puis, des stratégies affectives, comme la gestion des émotions et des facteurs qui interfèrent avec l'attention. Enfin, l'enseignant doit collaborer avec chacun des apprenants pour mieux comprendre ce qui affecte son attention et ses performances et ce qui rehausse la perception de son sentiment d'efficacité personnelle. Il n'y a pas d'éducation sans collaboration. Cette collaboration demande le recours à des stratégies innovantes pour mieux accompagner les apprenants militaires qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes.

ANNEXE 1

Tableau de la hiérarchie des grades militaires selon la Défense nationale du Canada
(récupéré de www.forces.gc.ca)

Grades	Marine royale canadienne	Armée canadienne / Aviation royale canadienne
	Amiral (am)	Général (gén)
Officiers généraux	Vice-amiral (vam)	Lieutenant-général (lgén)
	Contre-amiral (cam)	Major-général (mgén)
	Commodore (cmdre)	Brigadier-général (bgén)
	Capitaine de vaisseau (capv)	Colonel (col)
Officiers supérieurs	Capitaine de frégate (capf)	Lieutenant-colonel (lcol)
	Capitaine de corvette (capc)	Major (maj)
	Lieutenant de vaisseau (ltv)	Capitaine (capt)
Officiers subalternes	Enseigne de vaisseau de 1 ^{re} classe (ens 1)	Lieutenant (lt)
	Enseigne de vaisseau de 2 ^e classe (ens 2)	Sous-lieutenant (slt)
Officiers subordonnés	Aspirant de marine (aspm)	Élève-officier (élof)
Militaires du rang supérieurs	Premier maître de 1 ^{re} classe (pm 1)	Adjudant-chef (adjuc)
	Premier maître de 2 ^e classe (pm 2)	Adjudant-maître (adjum)
	Maître de 1 ^{re} classe (m 1)	Adjudant (adj)
	Maître de 2 ^e classe (m 2)	Sergent (sgt)
	Matelot-chef (matc)	Caporal-chef (cplc)

Militaires du rang subalternes

Matelot de 1^{re} classe (mat 1)

Caporal (cpl)

Matelot de 2^e classe (mat 2)

Soldat formé (sdt (f)) – Aviateur formé (avr)

Matelot de 3^e classe (mat 3)Soldat confirmé (sdt (c)) – Aviateur confirmé
(avr)

ANNEXE 2

Post-traumatic Stress Disorder DSM-5

American Psychiatric Association (2018)

<https://psychcentral.com/disorders/wp-content/uploads/2018/02/PTSD-Fact-Sheet.pdf>

Post-traumatic Stress Disorder (PTSD) is included in a new chapter in DSM-5 on Trauma- and Stressor-Related Disorders. This move from DSM-IV, which addressed PTSD as an anxiety disorder, is among several changes approved for this condition that is increasingly at the center of public as well as professional discussion.

The diagnostic criteria for the manual's next edition identify the trigger to PTSD as exposure to actual or threatened death, serious injury or sexual violation. The exposure must result from one or more of the following scenarios, in which the individual:

- directly experiences the traumatic event;
- witnesses the traumatic event in person;
- learns that the traumatic event occurred to a close family member or close friend (with the actual or threatened death being either violent or accidental); or
- experiences first-hand repeated or extreme exposure to aversive details of the traumatic event (not through media, pictures, television or movies unless work-related).

The disturbance, regardless of its trigger, causes clinically significant distress or impairment in the individual's social interactions, capacity to work or other important areas of functioning. It is not the physiological result of another medical condition, medication, drugs or alcohol.

Changes in PTSD Criteria

Compared to DSM-IV, the diagnostic criteria for DSM-5 draw a clearer line when detailing what constitutes a traumatic event. Sexual assault is specifically included, for example, as is a recurring exposure that could apply to police officers or first responders. Language stipulating an individual's response to the event—intense fear, helplessness or horror, according to DSM-IV—has been deleted because that criterion proved to have no utility in predicting the onset of PTSD.

DSM-5 pays more attention to the behavioural symptoms that accompany PTSD and proposes four distinct diagnostic clusters instead of three. They are described as re-experiencing, avoidance, negative cognitions and mood, and arousal.

Re-experiencing covers spontaneous memories of the traumatic event, recurrent dreams related to it, flashbacks or other intense or prolonged psychological distress. Avoidance refers to distressing memories, thoughts, feelings or external reminders of the event.

Negative cognitions and mood represent myriad feelings, from a persistent and distorted sense of blame of self or others, to estrangement from others or markedly diminished interest in activities, to an inability to remember key aspects of the event.

Finally, arousal is marked by aggressive, reckless or self-destructive behaviour, sleep disturbances, hyper-vigilance or related problems. The current manual emphasizes the “flight” aspect associated with PTSD; the criteria of DSM-5 also account for the “fight” reaction often seen.

ANNEXE 3

Population selon la L1, par province et territoire
(Recensement 2006) Selon le site web de Statistiques Canada

<i>Langues /</i>	<i>Français</i>	<i>Anglais</i>	<i>Français et une langue non officielle</i>	<i>Anglais et une langue non officielle</i>	<i>Population totale</i>
Canada	6 817 655	17 882 775	43 335	240 005	31 241 030
Québec	5 877 660	575 555	31 350	16 200	7 435 905
Ontario	8 230 705	488 815	7 790	131 290	12 028 895
Nouveau-Brunswick	232 975	463 190	120	560	719 650
Nouvelle-Écosse	32 540	832 105	140	1 440	903 090
Île-du-Prince-Édouard	5 345	125 260	25	105	134 205
Manitoba	43 955	838 415	435	11 675	1 133 510
Saskatchewan	16 060	811 725	245	6 080	953 850
Alberta	61 225	2 576 670	1 325	27 725	3 256 355
Colombie-Britannique	54 745	2 875 770	1 840	43 785	4 074 385
Yukon	1 105	25 655	10	130	30 195
Territoire du Nord Ouest	975	31 545	15	320	41 055
Nunavut	370	7 765	20	260	29 325

ANNEXE 4

Exigences pour les trois tests
Commission de la fonction publique du Canada (CFP)

a. Les exigences pour le test de compréhension de l'écrit dans la langue seconde officielle

Le test contient 50 questions à choix multiple et inclut deux types de questions : choisir le meilleur mot ou groupe de mots parmi les quatre choix de réponse pour compléter la phrase et choisir la réponse qui répond le mieux à la question.

Profil linguistique	Résultat / 50
Exemption	45 – 50
Niveau C	38 – 44
Niveau B	28 – 37
Niveau A	18 – 27
X	0 – 17

b. Les exigences pour le test d'expression écrite dans la L2 officielle

Le test contient 55 questions à choix multiples et inclut trois types de questions : remplir les espaces blancs, identifier et corriger les erreurs et révision du texte.

Profil linguistique	Résultat / 55
Exemption	52 - 55
Niveau C	43 – 51
Niveau B	31 – 42
Niveau A	20 – 30
X	0 - 19

c. Les exigences pour le test de compétence orale (TCO) dans la L2 officielle

Exemption

Exemption de subir tout autre test parce que la performance linguistique ne contient pas de faiblesses majeures. Peut faire face à la plupart des situations dans sa seconde langue officielle en démontrant une excellente maîtrise de la langue et une grande aisance.

Niveau C

Peut comprendre un discours complexe sur le plan linguistique qui est énoncé dans une langue standard, à un débit normal, et qui porte sur des sujets liés au travail. Peut faire des descriptions claires et détaillées sur des sujets complexes et résumer une discussion. Peut donner et soutenir son opinion et répondre à des questions complexes et hypothétiques. L'élocution est relativement naturelle et constante, hésite à l'occasion, mais en général, plutôt pour chercher ses idées. Possède un vaste répertoire lexical et une gamme étendue de structures grammaticales qui lui permettent de parler de sujets complexes et abstraits avec une maîtrise relativement élevée. Des erreurs peuvent survenir, mais causent rarement des malentendus. La prononciation est claire même si un accent d'une autre langue est perceptible. Fait des fautes de prononciation à l'occasion, mais elles entravent rarement la communication.

Niveau B

Peut comprendre les points principaux d'un discours qui porte sur des sujets concrets liés au travail, et qui est énoncé dans une langue standard, à un débit normal. Peut faire une description simple sur un sujet concret et donner les points principaux d'un discours de façon compréhensible. Peut comparer et discuter diverses options lorsque des complications

surviennent. Peut parler avec une certaine spontanéité, même si les pauses pour réfléchir à la grammaire, au vocabulaire et pour faire des corrections sont évidentes dans les séquences plus longues. Possède un vocabulaire et une variété de structures grammaticales simples pour se débrouiller dans des situations et des sujets concrets et non courants. Des problèmes de communication peuvent survenir, mais la plupart des passages sont clairs. La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise, même si un accent d'une autre langue est évident. L'interlocuteur devra parfois faire répéter ou demander des clarifications.

Niveau A

Peut comprendre la majeure partie d'un discours qui porte sur des sujets concrets et courants qui est énoncé lentement et clairement dans une langue standard. Peut se faire comprendre par de brèves interventions, même si les pauses et les faux départs sont très évidents. Peut parler de ses activités routinières et soutenir un échange de questions et réponses simples. Possède un vocabulaire et des structures grammaticales élémentaires pour mener des transactions courantes dans des situations et sur des sujets familiers. L'utilisation de mots et de structures calqués d'une autre langue peut nuire à la clarté du message. L'interlocuteur devra prêter une attention particulière à la prononciation, mais aucune longue séquence n'est obscure.

X

La performance ne satisfait pas aux exigences minimales du niveau A.

(www.psc-cfp.gc.ca/ppc-cpp/sle-els)

Exemples d'un profil linguistique pour un poste bilingue à la Fonction publique du Canada

	Compréhension de l'écrit	Expression écrite	Expression orale
Français/ anglais	C	B	C

	Compréhension de l'écrit	Expression écrite	Expression orale
Français/ anglais	B	B	B

	Compréhension de l'écrit	Expression écrite	Expression orale
Français/ anglais	B	A	B

ANNEXE 5

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DU FL2 AU REGARD DES CARACTÉRISTIQUES SPÉCIFIQUES DES MILITAIRES QUI ONT VÉCU UNE OU DES SITUATIONS POTENTIELLEMENT TRAUMATOGENÈS ET DE LEUR SENTIMENT D'EFFICACITÉ

Questions	Objectifs
<p>Quelles sont les stratégies d'apprentissage du FL2 que les apprenants ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire considèrent comme étant celles qu'ils utilisent le plus et qui sont les plus susceptibles d'être efficaces pour eux?</p>	<p>Le premier objectif est de mieux comprendre et de décrire les stratégies d'apprentissage du FL2 que des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire considèrent comme étant celles qu'ils utilisent le plus et qui sont les plus susceptibles d'être efficaces pour eux.</p>
<p>Quelles sont les caractéristiques spécifiques exprimées par ces apprenants en situation d'apprentissage du FL2 au regard de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage et de la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle?</p>	<p>Le deuxième objectif est de mieux comprendre et de décrire des caractéristiques spécifiques exprimées par ces apprenants qui ont vécu une ou des situations traumatogènes au cours de leur carrière militaire au regard de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage et de leur perception de leur sentiment d'efficacité personnelle.</p>

ANNEXE 6

CONSENT FORM

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE SELON LES BESOINS DES MILITAIRES AU REGARD DE LEURS CARACTÉRISTIQUES SPÉCIFIQUES, DE CE QUI INTERFÈRE AVEC LEUR APPRENTISSAGE ET DE LEUR SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE.

*Specific Characteristics and Needs of Military Learners
and Learning Strategies in French as a Second Language*

Purpose of the Study:

The objective of this research is related to the needs and specific characteristics of adult learners who have been exposed to one or more traumatic events during their military career. The goal is to identify teaching strategies aimed at facilitating their learning.

SSRRB Approval Number :

This research has been approved by the DGMPRA Social Science Research Review Board, in accordance with DAOD 5062-0 and 5062-1. The SSRRB approval # is 1439/15F. This research project has been approved by the DGMPRA Social Science Research Review Board, in accordance with DAOD 5062-0 and 5062-1.

Participation :

Your participation is completely voluntary and you have a choice at every stage to end your participation without reprisal or career repercussions. It consists of an interview of approximately 60 minutes (maximum 90) and a questionnaire composed of 115 questions (60 to 90 minutes). The researcher will keep your responses confidential and will protect your anonymity in any reports or publications.

Risks :

There may be risks involved in participating in this study, they are assessed as: minimum risks.

Due to the nature of the research, your participation in this study will require that :

You volunteer or share personal experiences and information which may cause you to experience some slight discomfort. Appropriate measures will be taken to minimize your discomfort and you have been provided a list of referrals for your personal use should you experience a degree of unease during or after the interview.

You are not required to respond to any question that you are not comfortable with and, should you choose not to respond, there will be no negative consequences for you.

The only inconvenience known is the time spent during the interview and the administration of the questionnaire.

Also, if you want to access external resources, you can reach Dr Stéphane Bouchard, in l'UQO, or as a military member, you can communicate at any time with Montfort Hospital - 713 Montreal Road, Ottawa, ON, K1K 0T2, (613) 746-4621. If it is an emergency, there is a civilian hospital at three kilometres from Asticou: Hull Hospital, 116, boul. Lionel-Émond, Gatineau (Québec) J8Y 1W7, tel.: (819) 966-6200, Emergency: (819) 966-6222.

Information You Provide :

Information derived from any transcription will be stored in a secure place in my house, in a locked filing cabinet.

Your participation in this interview may require a voice recording. If you wish to opt out of a recording method please indicate by initialling beside the option(s) below:

A. You consent to voice recording only. _____

B. You do not wish to be recorded. _____

The information collected will be kept strictly confidential, and will only be shared with members of the research team and the Department of National Defence. No information that will directly identify you as an individual participant will be collected in the interview or stored with the dataset. While there is the remote possibility that someone might be able to deduct your identity based on some combination of the demographic questions, all individual level information will be kept strictly confidential.

ATIP Considerations :

The Access to Information Act and the Privacy Act entitles Canadian citizens, permanent residents of Canada and individuals or corporations currently present in Canada to obtain copies of research reports and research information held in federal government files. Prior to releasing any information, the Director Access to Information and Privacy screens the information to ensure that the identities of individuals are not disclosed.

Questions/Concerns

Your contribution in this research will aid in understanding and describing the needs and the specific characteristics, the self-determination and the actions taken to get better of military learners who have been exposed to one or more traumatic events during their military career. Above all, it will help identify teaching strategies which may better contribute to teaching and learning French as a Second Language for these learners. Note that no monetary contribution will be provided for your participation in this research.

Any information about your rights as a research participant may be addressed to Fannie L'Abbé,

French as a Second Language Teacher for NRC Company of the Canadian Forces Language School, National Defence, 819-775-8764, fan_one@hotmail.com.

You may verify the authenticity of the research by contacting:

- The chair of the ethics board of the Université du Québec en Outaouais, M. André Durivage, 819-595-3900 ext. 1781, andre.durivage@uqo.ca.
- The director of research board, André C. Moreau, researcher and teacher in the education science department at the Université du Québec en Outaouais, 819-450-7619 ext. 4454, andre.moreau@uqo.ca.
- The co-director of the research board, Stéphane Bouchard, researcher and teacher in psychology in the psychology department at the Université du Québec en Outaouais, 819-595-3900 ext.2360, stephane.bouchard@uqo.ca.

What if You change Your Mind About Participating?

You may withdraw from the study at any time without penalty – participation is completely voluntary. However, if you decide you no longer wish to take part *after* you have provided information we:

Cannot remove the information from consideration as we are not collecting any personal information that would allow us to segregate your responses in the research study.

Acceptance

With your permission, the researcher would like to keep your information and data for a period of ten years after this project. The data could also be used by Fannie L'Abbé for another project in a similar field of study. In order to preserve your personal information and the confidentiality of your answers, all the data will be anonymous and no one will be able to identify your name or any of your personal information.

It is not necessary to consent to this last section to participate in this actual project. If you refuse, all your personal information and data will be destroyed at the end of this project. If you accept, your personal information and data will be kept for a period of ten years after the end of this project before it is destroyed.

- I accept a secondary use of the collected data that I will provide.
- I refuse a secondary use of the data that I will provide for this project.

Your signature on this form indicates that you 1) understand to your satisfaction the information provided to you about your participation in this research project, and 2) agree to participate in this research.

In no way does this waive your legal rights nor release the researcher, sponsors, or involved institutions from their legal and professional responsibilities. You are free to withdraw from this research project at any time. You should feel free to ask for clarification or new information throughout your participation.

Name (please print) :

Signature :

Participant : _____

Principal Researcher : _____

ANNEXE 7

Guide d'entrevues individuelles semi-dirigées

A. Tableau synthèse des thèmes abordés

B. Canevas de l'entrevue individuelle semi-dirigée

A. Tableau synthèse des thèmes abordés lors des entrevues individuelles semi-dirigées

Section 1

1. Dimension psychologique : Post-traumatic syndrome (trouble de stress post-traumatique)

- But : Dégager et décrire les caractéristiques spécifiques des apprenants militaires ayant vécu une ou plusieurs situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire permettant d'identifier, sinon d'expliquer les stratégies convenant le mieux, selon eux, à l'apprentissage du FL2.

- Mieux comprendre ce qui interfère, selon eux, avec l'apprentissage du FL2.
- Mieux comprendre leurs caractéristiques spécifiques et la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle:
 - Expérience (carrière);
 - Stress opérationnel et trouble de stress post-traumatique;
 - Impact du trouble de stress post-traumatique;
 - Types de situations traumatogènes;
 - Sujets de conversation à éviter en salle de classe;
 - Perceptions des apprenants quant aux interférents qui affectent l'apprentissage.

2. Historique militaire et situations traumatogènes reliées à la participation à une mission ou aux opérations militaires

- But : Dégager et décrire les caractéristiques spécifiques des apprenants militaires ayant vécu une ou plusieurs situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire.

- Mieux comprendre ce qui interfère, selon eux, avec l'apprentissage.
- Mieux comprendre leurs caractéristiques spécifiques et la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle.
 - Types d'événements traumatogènes;
 - Historique de la carrière militaire;
 - Impact de la participation à certaines missions;

- Facteurs qui affectent la concentration et l'attention selon eux;
- Identifier les stressseurs reliés aux événements potentiellement traumatogènes.

Section 2

3. Dimension pédagogique : Learning strategies (Pédagogie différenciée)

- But : Décrire et expliquer les stratégies d'apprentissage étant le plus susceptibles d'être efficaces selon des apprenants ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire au regard de leurs besoins en situation d'apprentissage du FL2 : c'est-à-dire de leurs caractéristiques spécifiques, de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage et de la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle.

- Dégager et décrire les besoins au regard des caractéristiques spécifiques des apprenants militaires ayant vécu une ou plusieurs situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire.
 - Stratégies d'apprentissage; activités pédagogiques; outils d'apprentissage qui semblent les plus efficaces selon eux.

4. Dimensions sociale et environnementale

- But : Description des caractéristiques des apprenants militaires (participants) selon les dimensions sociale et environnementale.

- Décrire et d'expliquer les stratégies d'apprentissage étant le plus susceptibles d'être efficaces selon eux au regard de leurs besoins en situation d'apprentissage du FL2 et de leur sentiment d'efficacité personnelle.

Canevas de l'entrevue individuelle semi-dirigée

The first main goal of this interview is to understand the challenges of learning French as a second language for a military member who has experienced one or more traumatic events during his or her career. The second goal is to describe the needs of those learners in link with their unique characteristics.

In order to achieve these goals, the interview will be divided into two sections.

In the first section, you will be asked to describe your needs and your perceptions of your learning preferences. There may be a need to discuss your military experience and any trauma experience during the interview to better understand your specific learning needs and particular characteristics as a learner. If you are not comfortable with any questions they can be skipped.

The second section will include questions addressing the learning environment itself, with a goal of identifying the best teaching practices and environment for learning French as a second language for a military member who has experienced one or more traumatic events.

The interview will last approximately one hour, and breaks will be made available too, if needed. Please note that the interview can be stopped at any time.

Section 1

I. Dimension psychologique : Post-traumatic syndrome (TSPT)

Il s'agit d'une entrevue individuelle semi-dirigée. Donc, dans ce guide, il est possible que toutes les questions ne soient pas posées. L'intervieweuse compte se laisser guider par la conversation tout en gardant en tête les objectifs. Lors du déroulement de l'entrevue, l'intention est d'abord de commencer chaque entrevue en se présentant, en faisant signer le formulaire de consentement, puis en expliquant clairement les enjeux de la participation à la recherche et les objectifs à atteindre. L'interviewé est invité à s'installer confortablement et à ne pas hésiter à prendre des pauses au besoin. L'intervieweuse rappelle aussi qu'il est possible de passer une question ou plusieurs questions, de demander d'arrêter l'entrevue ou d'avoir des explications. Elle mentionne que toutes les informations recueillies sont confidentielles et anonymes. Elle s'assure que le candidat comprend bien l'implication de sa participation à la recherche et lui demande l'autorisation d'enregistrer l'entrevue. Enfin, elle confirme qu'il n'y a pas de risques connus, mais indique que les thèmes abordés concernent des événements vécus au cours de la carrière militaire et de la formation linguistique. Elle ajoute qu'il n'y a aucune contribution financière à la participation.

I will begin by asking you some questions about your military career.

Your answers will help to understand better and to describe the specific needs of military students who have experienced one or more traumatic events throughout their career. The goal of some questions in this section is to understand better the things that interfere with the capacity to learn French as a Second Language.

Please answer spontaneously and honestly. There is no right or wrong answer. Remember that you can skip any question at any time or provide more information if you desire.

1. Did you experience stress while you learned French as a second language?

Or – Do you experience any stress while you are learning French as a second language?

2. How do you cope with stress in general? During second language training?

3. In your opinion, what are the stress factors for a military member when learning French as a second language?

4. What do you think the teacher could do to mitigate those stressors?

5. Do you think PTSD could be one of those stressors for some students? Explain.

6. How would you define PTSD in your own words?

7. Have you ever been diagnosed with PTSD? If yes, could you rate what is the level of severity of the diagnostic on a scale of 1 to 5: 1. Meaning no diagnostic, no identified risk; 2. Being identified at low risk or feel a tendency towards PTSD; 3. Being at moderate to high risk in the past but have not followed up; 4. Being at risk but the symptoms have diminished since that time; 5. Being diagnosed with PTSD.

8. In your opinion, how could PTSD affect learning in general? In what way does / could it impact your attention and your learning (e.g. short term memory loss, difficulty concentrating, etc.)?

9. In your opinion, what should we know about needs and special characteristics of the military learner who has been diagnosed with PTSD?

10. Have you ever experienced symptoms of stress during your second language training? What were they like?

11. In your opinion, how could somebody avoid experiencing symptoms of PTSD during second language training? Is there anything that the teacher could do help the student?

II. Historique militaire et situations traumatogènes reliées à la participation à une mission ou aux opérations militaires

I will now ask you questions concerning stressful situations that you have experienced in your life in general and during your military career. The goal with these questions is to understand better what interfere with your capacity to learn and to perform. Please answer the questions you are comfortable with. You can skip any question at any time or provide more information if you desire.

12. How would you describe your role in the CF?

13. How many times have you been deployed throughout your career? (Les membres qui ont été déployés plusieurs fois ont plus de risques de développer le TSPT)

14. In what type of missions did you participate? (for example, humanitarian, peace keeping, combat, NATO, UN, Olympics, etc.) (Mieux comprendre l'implication des participants aux missions des FAC)

15. Was your participation in the operations direct or indirect? By example, were you on the first line with the infanteers and artillery or on the third line support?

16. Has your deployment affected either your attention span in class and/or in learning?

17. Were you physically injured during a mission, an exercise or a tour (wounded or developed back pain, headaches, and knee surgery)? Does it affect your attention in class and/or your learning? If so, please explain?

18. Have you lost recently anyone close to you, a family member or a close friend? Does this loss affect your learning, your attention or your concentration?

19. During your military career have you experienced any event(s) that has kept you from performing any work or personal activity, or affected you emotionally?

20. Either before a mission, as part of your training, or just before returning from a mission, do you receive training to help you develop strategies for managing the stress associated with either a mission or reintegration with your family after a mission? (Est-ce que le participant a reçu une formation pour développer des stratégies pour gérer le stress causé par la participation à une mission ou au combat?)

21. Have you been exposed to one or more traumatic events throughout your career? (Déterminer si l'apprenant a vécu un ou des événements traumatogènes)

22. Upon return from your deployment, were you affected physically or emotionally by any traumatic event(s)? If so, how long were you affected by the event(s) and how were you affected emotionally?

23. Were you physically wounded during your deployment?

24. Have you ever been saved from injury by your personal protective equipment during your career?

25. Did your personal protective equipment work as intended? Did it save your life?
26. Did you see houses, cities or villages destroyed by a natural disaster or by war?
27. As part of your deployment, did you participate in close quarter battle and/or clearing/searching buildings?
28. Have you ever participated in demining operations during your career?
29. Have you ever conducted patrols during particularly dangerous situations while on deployment?
30. Did you interact with locals during any of your deployments?
31. Have you ever experienced any attacks against your camp/base during a mission?
32. Have you participated in convoy (mechanized) operations during a deployment/mission?
33. Have you ever been severely injured during an exercise or a deployment?
34. During your deployment(s), were there any casualties or deaths? If so, were they friendly or enemy combatants or relatives?
35. Have you ever experienced a situation during your career where you felt without resources or were horrified by events that took place?
36. Have you ever had to learn another language (other than French or English) for or a deployment, posting, or mission? How long last the training?
37. How do you see yourself performing/ succeeding in French as a second language?

38. How confident do you feel that you will successfully complete your French-language training and reach your required level?

Section 2

III. Dimension pédagogique : Learning strategies (Pédagogie différenciée)

Now, for this part of the interview, I will ask you questions in order to identify strategies that may potentially make the learning of French as a Second Language more efficient for a military member who has undergone traumatic events.

39. How would you describe the teaching strategies that suit you better and best fit to your learning style?

40. Which classroom activities did you feel were most beneficial for your learning?

41. Please provide some examples where the teaching strategies were efficient and helped you to improve your learning.

42. What learning activities do you prefer or you would you like to see used in class to help improve your learning?

43. Provide a specific example where you experienced learning difficulties. Did the teacher change their teaching methods to help you at that time?

44. Can you elaborate on activities or strategies that you found most beneficial to your learning and progression during your second language training.

45. What things are hindering your success? How and why? What obstacles did you encounter that impeded your ability to learn French as a second language?

46. Please describe the type and manner of feedback you would prefer to receive from your teacher?

47. In your opinion, what expectations do military students have of their teacher?

48. If a tool kit was provided to assist military students to improve their learning, what tools would you recommend being included in it?

49. What type of information you would have liked to have had prior to starting your second language training?

50. What changes would you recommend improving your second language training program?

IV. Dimensions sociale et environnementale

The purpose of these next questions is to improve our understanding and to describe the specific needs and characteristics of a military student that has experienced one or more traumatic events during his or her career according to environmental and social dimensions.

51. From your point of view, what are some unique characteristics of military students?

52. Do you believe there is a difference between military culture and civilian culture? If so, please explain what you believe the difference(s).

53. Does the leadership style of the teacher affect your learning? If yes, please describe how the teacher's leadership style could affect your learning?

54. In your opinion, how could teachers provide a more positive learning environment to the military student?

55. How could we adapt the classroom and/or its environment to best meet the needs of military students?

56. Should we adjust or adapt lights or background noise, where someone would like to sit? Are there other similar aspects that we could change?

57. How should frequently breaks occur throughout the day? Describe the impact of not having enough or too many breaks while learning French as a second language?

58. Please describe your strengths and weaknesses from a learning perspective that you have developed throughout your career and life experiences.

ANNEXE 8

Questionnaire

A. Questionnaire

B. Tableau synthèse

A. Questionnaire

Code du participant : _____ (à l'usage de la chercheuse)

Part 1: Self-efficacy and French as a Second Language Learning (23 questions)

<p><i>For each statement, circle the number which correspond to the answer that best describe your opinion concerning your self-efficacy as a learner:</i></p> <p>1. Do not agree at all 2. Weakly agree 3. Moderately agree 4. Agree</p> <p>5. Strongly agree 6. Totally agree</p>	
1. When learning French as a second language, I first set a goal.	1—2—3—4—5—6
2. I plan how and what to learn before I start studying the vocabulary.	1—2—3—4—5—6
3. I set a standard for what is to be done when learning the information related to French.	1—2—3—4—5—6
4. I plan a schedule to guide my French learning.	1—2—3—4—5—6
5. When learning French as a second language, I have special techniques to keep my concentration focused.	1—2—3—4—5—6
6. I feel satisfied with the methods I use to reduce the stress of learning French.	1—2—3—4—5—6
7. When it comes to learning French, I have special techniques to prevent me from procrastinating.	1—2—3—4—5—6
8. When learning French as a second language, I know how to arrange the	1—2—3—4—5—6

environment to make learning more efficient.	
9. When feeling bored with learning French, I know how to regulate my mood in order to invigorate the learning process.	1—2—3—4—5—6
10. I have my own way of learning and reviewing when learning.	1—2—3—4—5—6
11. I devise various methods to memorize vocabulary and grammar rules.	1—2—3—4—5—6
12. I use mnemonic methods to help memorize vocabulary and grammar rules.	1—2—3—4—5—6
13. I try to change and improve my learning strategies when the current methods fail.	1—2—3—4—5—6
14. I have my own ways to learn vocabulary and grammar rules.	1—2—3—4—5—6
15. I am satisfied with my current tactics for learning French as a second language tactics that I am using.	1—2—3—4—5—6
16. I feel that the methods I use for learning vocabulary and grammar rules are better suited to me than those methods used by others.	1—2—3—4—5—6
17. I feel I learn French as a second language in a way that suits me.	1—2—3—4—5—6
18. I am good at memorizing vocabulary and grammar rules in French as a second language.	1—2—3—4—5—6
19. I know more vocabulary and others.	1—2—3—4—5—6
20. I know basic French to some extent.	1—2—3—4—5—6

21. I believe that I can get a good score in the reading portion of my French test.	1—2—3—4—5—6
22. I believe that I can get a good score in the writing portion of my French test.	1—2—3—4—5—6
23. I believe that I can get a good score in the oral portion of my French test.	1—2—3—4—5—6

Part 2: Strategies Inventory for Language Learning (SILL-50 questions)

<p><i>For each statement, circle the number which corresponds to the answer that best describe your opinion concerning your learning strategies with a new language:</i></p> <p>1. Do not agree at all 2. Moderately agree 3. Totally agree</p>	
24. To improve my memorization, I think of relationships between known and new.	1 2 3
25. To improve my learning, I use new words in a sentence.	1 2 3
26. I usually connect sounds and images to learn.	1 2 3
27. I use mental images to better retain information.	1 2 3
28. I use rhymes or songs to learn new information.	1 2 3
29. I use flashcards to study.	1 2 3

30. I physically act out words.	1 2 3
31. I often review.	1 2 3
32. I remember new information by location.	1 2 3
33. I say or write words several times.	1 2 3
34. I try to talk like native speakers.	1 2 3
35. I practice sounds.	1 2 3
36. I use words in different ways.	1 2 3
37. I start conversations (frequently in the new language?).	1 2 3
38. I watch TV/movies.	1 2 3
39. I read for pleasure.	1 2 3
40. I write notes, messages, letters, or reports.	1 2 3
41. I skim then read.	1 2 3
42. I look for similar words across languages.	1 2 3
43. I find patterns.	1 2 3
44. I divide words for meaning.	1 2 3
45. I avoid verbatim translation (word by word).	1 2 3

46. I make summaries.	1 2 3
47. I guess unknown words or phrases.	1 2 3
48. I use gestures to improve my understanding or more clearly express myself.	1 2 3
49. I make up new words.	1 2 3
50. I read without looking up words.	1 2 3
51. I guess what the speaker would say.	1 2 3
52. I use synonyms or antonyms.	1 2 3
53. I find as many ways as possible to use French.	1 2 3
54. I notice (listen for mistakes in my own and others' speech?) mistakes.	1 2 3
55. I pay close attention when people speak.	1 2 3
56. I search out ways to improve my learning.	1 2 3
57. I plan a study (?) schedule.	1 2 3
58. I look for conversation partners.	1 2 3
59. I look for opportunities to read.	1 2 3
60. I have clear goals.	1 2 3

61. I think about how to improve my progress.	1 2 3
62. I purposefully relax when I feel fearful.	1 2 3
63. I encourage myself to speak when I am afraid.	1 2 3
64. I give myself rewards to encourage my progress.	1 2 3
65. I notice when I am tense.	1 2 3
66. I keep a learning diary.	1 2 3
67. I talk about feelings, I express how I feel (in class/ when talking socially?).	1 2 3
68. If I am lacking clarity, I ask the teacher to either talk more slowly or repeat a phrase.	1 2 3
69. I ask for feedback.	1 2 3
70. I practice with others (often).	1 2 3
71. I ask questions when I am uncertain.	1 2 3
72. I use autocorrect ions (frequently/ as needed).	1 2 3
73. I attempt learn about the culture.	1 2 3

Part 3: Perception of Self-Efficacy (6 questions)

<p><i>For each statement, chose a number between 0 to 100 %, which best describes the level of knowledge and competence that you think you possess in relation to your learning strategies.</i></p> <p>0 = I totally disagree with the statement 50 = I quite agree 100 = I totally agree</p>	
74. The strategies I use to memorize are efficient.	0--- 10 ----20---30-----40---- 50---60----70---80---90----100
75. I use different strategies to facilitate my learning based on my experience.	0--- 10 ----20---30-----40---- 50---60----70---80---90----100
76. I use efficient compensatory strategies in order to perform better in French as a second language, for example talking with my hands.	0--- 10 ----20---30-----40---- 50---60----70---80---90----100
77. The strategies I use to learn French as a second language allow me to identify and to deduce the meaning of a word without looking in a dictionary.	0--- 10 ----20---30-----40---- 50---60----70---80---90----100
78. I feel anxious when speaking in French.	0--- 10 ----20---30-----40---- 50---60----70---80---90----100
79. I am interested in French Canadian culture.	0--- 10 ----20---30-----40---- 50---60----70---80---90----100

Part 4: Language Learning Orientations Scale (21 questions)

<p><i>For each statement, circle the number which corresponds to the answer that best describe your thoughts on why you study French as a second language:</i></p> <p>1. Do not agree at all 2. Weakly agree 3. Moderately agree 4. Quite agree</p> <p>5. Agree 6. Strongly agree 7. Totally agree</p>	
80. I cannot understand why I (I need to) study French as a second language, and frankly, I don't care.	1-2-3-4-5-6-7
81. Honestly, I truly feel that I am wasting my time studying French as a second language.	1-2-3-4-5-6-7
82. I don't understand why I am studying French as a second language.	1-2-3-4-5-6-7
83. I study French because I believe it is expected of me.	1-2-3-4-5-6-7
84. I study French in order to get a more prestigious job later on.	1-2-3-4-5-6-7
85. I study French in order to have a better salary later on.	1-2-3-4-5-6-7
86. I study French to demonstrate that I am a good citizen.	1-2-3-4-5-6-7
87. I study French because I would feel ashamed if I couldn't speak to my colleagues from the second language community in their native tongue.	1-2-3-4-5-6-7
88. I study French because I would feel guilty if I didn't speak it.	1-2-3-4-5-6-7

89. I study French because I choose to be the kind of person who can speak more than one language.	1-2-3-4-5-6-7
90. I study French because I think it is good for my personal development.	1-2-3-4-5-6-7
91. I study French because I choose to be the kind of person who can speak French as a second language.	1-2-3-4-5-6-7
92. I study French for the pleasure that I experience in knowing more about the French literature (perhaps).	1-2-3-4-5-6-7
93. I study French for the satisfaction of finding out new things (about a second language?).	1-2-3-4-5-6-7
94. I study French because I enjoy the feeling of acquiring knowledge about French Canadian communities and their way of life.	1-2-3-4-5-6-7
95. I study French for the pleasure I experience when I improve my second language abilities.	1-2-3-4-5-6-7
96. I study French for the enjoyment I experience when I grasp a difficult construct in French as a second language.	1-2-3-4-5-6-7
97. I study French for the satisfaction I feel when I am in the process of accomplishing difficult exercises in French as a second language.	1-2-3-4-5-6-7
98. I study French because I love the feeling when hearing and understanding spoken foreign languages.	1-2-3-4-5-6-7
99. I study French because I love the feeling that I experience while speaking	1-2-3-4-5-6-7

the second language.	
100. I study French for the pleasure I get from hearing the second language spoken by second native language speakers.	1-2-3-4-5-6-7

Part 5: Personal information (13 questions)

Please answer the following questions concerning your personal information.

101. Mr : _____ Mrs : _____
102. When did you join the military (month/ year)? _____
103. What is your rank? _____
104. How old are you? _____
105. Where are you from (town/ Province or other country)? _____
106. What trade are you? _____
107. Have you changed trades since you joined the military? Yes: ___ No: ___
If yes, what trade did you have previously? _____
108. What is the last diploma/ degree you completed at school, in what year?
Junior school: _____ High school: _____
College: _____ Bachelor degree : _____
Master degree: _____ PhD : _____
109. Did you take a French course before coming to Canadian Forces Language School?
Yes: _____ No: _____
a. If Yes, for how long did you take French-language training before? _____
b. In what year? _____
110. How many languages do you speak? _____
a. Is French your second language? Yes: ___ No: ___
111. Have you ever been diagnosed with a learning disability? Yes: ___ No: ___

112. Do you have a physical handicap? Yes: ____ No: ____

If Yes, what? _____

113. Have you been diagnosed with PTSD?

Yes: ____ No: ____ Prefer not to answer _____

114. Did you enjoy learning French as a second language? Yes: ____ No: ____

115. Do you have anything else to add? _____

Thank you very much for your participation!

Tableau synthèse

Part 1: Self-efficacy and Learning French as a Second Language (perception du sentiment d'efficacité personnelle et apprentissage d'une L2)

- But : mesurer la perception du sentiment d'efficacité personnelle en apprentissage du français L2.
 - Auteur : Mizumoto (2013)
 - o Mesurer les effets de l'apprentissage autorégulé du vocabulaire sur le sentiment d'efficacité.
 - o En adaptant cette échelle à l'apprentissage du FL2 en générale et non seulement au vocabulaire, il est possible de mesurer la perception du sentiment d'efficacité personnelle des participants en apprentissage du FL2 pour mieux comprendre leurs caractéristiques spécifiques; mais aussi ce qui interfère, selon eux, avec leur disponibilité, leur engagement et leur capacité à apprendre.
 - 23 questions
 - Échelle de Lickert (6) : 1. Do not agree at all; 2. Weakly agree; 3. Moderately agree; 4. Agree; 5. Strongly agree; 6. Totally agree.
 - Échelle validée par Mizumoto (2013) auprès de 303 apprenants d'anglais langue étrangère :
 - o Les résultats montrent que l'apprentissage autorégulé peut augmenter considérablement les connaissances du vocabulaire.

Part 2: Strategies Inventory for Language Learning (SILL) (inventaire des stratégies d'apprentissage d'une langue)

- But :

- Analyser les facteurs permettant d'identifier la fréquence des stratégies linguistiques utilisées selon les apprenants militaires en FL2 selon l'échelle de mesure SILL, Strategy Inventory for Language Learning.
- Prédire la performance des apprenants en FL2 (grande relation entre fréquences SILL et le niveau de performance en L2)
- Auteurs : Oxford et Burry-Stock (1995)
- Six sous-échelles : 1. Stratégies de mémorisation; 2. Stratégies cognitives; 3. Stratégies compensatoires ; 4. Stratégies métacognitives; 5. Stratégies affectives; 6. Stratégies sociales.
- 50 questions
- Échelle de préférence (3) : 1. Do not agree at all ; 2. Agree partially; 3. Totally agree
- Échelle validée par plusieurs études, dont Ehrman, Leaver et coll. (2003), Magogwe et Oliver (2007), Ruba, Abiba et coll. (2014), Yilmaz (2010), Zare-ee (2010) ont utilisé et adapté cette échelle auprès d'étudiants de L2 ou étrangère, principalement au niveau universitaire. Ils ont tous confirmé son utilité pour révéler la relation entre les stratégies utilisées par les apprenants et leurs performances langagières.
- Selon la recension des écrits effectués par Oxford et Burry-Stock (1995), son index de fiabilité s'avère très élevé.

Part 3: Perception of Self-Efficacy (perception de l'efficacité personnelle en apprentissage d'une L2)

- But : évaluer comment les participants se perçoivent quant à leur sentiment d'efficacité personnelle en apprentissage du FL2
 - Auteur : Yilmaz (2010)
 - Six sous-échelles : 1. Stratégies de mémorisation; 2. Stratégies cognitives; 3. Stratégies compensatoires ; 4. Stratégies métacognitives; 5. Stratégies affectives; 6. Stratégies sociales.
 - Six questions

- Échelle de préférence entre 0 et 100%
- Échelle validée par Yilmaz (2010) auprès de 140 étudiants suivant un programme de baccalauréat en « English majors » à l'université Çanakkale Onsekiz Mart en Turquie. L'auteur avait dans son étude demandé aux participants d'abord de répondre au questionnaire SILL pour ensuite évaluer comment ils se percevaient quant au niveau de réussite scolaire.

Part 4: Language Learning Orientation Scale (échelle d'orientation de l'apprentissage d'une langue)

- But : Évaluer le type de motivation des participants selon l'échelle d'orientations de l'apprentissage d'une langue : Language Learning Orientations Scale-Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation Subscales (LLOS-IEA)
 - Auteurs : Noels, Pelletier et Vallerand (2000).
 - o Échelle de motivation en éducation de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) adaptée pour les langues secondes : le seul ajustement qui y doit être fait pour cette recherche est l'ajout du mot FL2 au lieu d'anglais langue étrangère.
 - Sept sous-échelles : trois types de motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations) ; trois types de motivation extrinsèque (régulation externe, introjectée et identifiée); et l'amotivation.
 - 21 questions (quatre questions par sous-échelles)
 - Échelle de préférence (7) : 1. Do not agree at all; 2. Weakly agree; 3. Moderately agree; 4. Quite agree; 5. Agree; 6. Strongly agree; 7. Totally agree
 - Échelle validée par plusieurs auteurs dont Noels, Pelletier et Vallerand (2000), auprès de 150 participants, âgés entre 18 et 50 ans (en moyenne 22 ans), suivant une formation en psychologie en anglais et apprenant le français L2.

Part 5: Personal information (renseignements personnels)

- But : Mesurer certaines variables

- Sexe, âge, métier, grade militaire, langue première, formation linguistique
- 15 questions.

ANNEXE 9

Liste de numéros d'urgence / DND/CF CONTACT NUMBERS

CANADIAN FORCES MEMBER ASSISTANCE PROGRAM (CFMAP)-1-800-268-7708

Hearing Impaired Line (Mon-Fri 7:30 a.m. to 11:00 p.m. E.T.)1-800-567-5803

Call us for a confidential talk. If we can't help, we know someone who can. 24 hours a day, 365 days a year. The CFMAP is a voluntary and confidential service, initiated by the CF to help members and family members who have personal concerns that affect their personal well-being and/or work performance. We address concerns that affect or could affect personal well-being and/or work performance such as: marital, family, interpersonal, personal and emotional relations, stress and burnout, harassment, sexual assault, alcohol, drugs and prescription drugs.

CIVILIAN EMPLOYEE ASSISTANCE PROGRAM (EAP) 613- 992-1740

http://hr.ottawa-hull.mil.ca/hrciv/dgcesp/ddwb/eap/en/home_e.asp

Employee Assistance Program (EAP) is a voluntary and confidential peer referral service to help individuals deal with personal or professional issues that might impact on their work performance. An individual may approach a referral agent to seek confidential help for any reason. The referral agent will direct the employee to an appropriate internal or external resource, depending on the nature of the issue.

THE CENTRE FOR CARE AND SUPPORT OF INJURED AND RETIRED SERVICE MEMBERS AND THEIR FAMILIES 1-800-883-6094

(Mon-Fri 8:00 a.m. to 17:00 p.m. E.T.)

<http://www.cmp-cpm.forces.gc.ca/cen/index-eng.asp>

The centre is designed to bring the joint efforts of both the Department of National Defence and Veterans Affairs Canada together in providing information and services to injured and retired military members and their families. It is an initial contact point and

referral service. All calls are confidential and in addition to the original consultation and referral, follow-up calls are made to ensure that an individual's concern has been resolved and all of the assistance has been provided. The aim of The Centre is to ensure the provision of support services to all military members who were injured, medically released or became ill while serving, and to also support their families. Our services include a help line, referral programs, an advocacy team, disability benefits, financial assistance, and briefing presentations.

DND/CF OMBUDSMAN 1-888-828-3626

(Mon-Fri 8:30 a.m. to 16:30 p.m. E.T.)

<http://www.ombudsman.forces.gc.ca/>

The office is a direct source of information, referral, and education for the men and women of the Department of National Defence and the Canadian Forces. Its role is to help individuals' access existing channels of assistance or redress when they have a complaint or concern.

CANADIAN FORCES HEALTH INFORMATION LINE 1-877-633-3368

(Operated on a 24 hours/day, 7 days/week)

<http://www.cmp-cpm.forces.gc.ca/pd/pi-ip/06-04-eng.asp>

The Canadian Forces Health Information Line is a call centre designed to provide CF members with convenient telephone access to health care advice, general health information, and guidance on where and how to access health care services. The service is available to all eligible CF members.

CANADIAN FORCES CHAPLAIN GENERAL 1-866-502-2203

(Mon-Fri 8:00 a.m. to 16:00 p.m. E.T.)

http://hr.ottawa-hull.mil.ca/chapgen/engraph/home_e.asp

The Chaplain's role is to enhance and protect the physical, emotional, and spiritual well-being of members and their families. They also ensure access to spiritual care and religious ministrations to all members and their families who desire such services, regardless of their

religious or spiritual affiliation or beliefs.

OPERATIONAL TRAUMA AND STRESS SUPPORT CENTRES

(Mon-Fri 8:00 a.m. to 17:00 p.m. E.T.)

<http://www.forces.gc.ca/health-sante/ps/mh-sm/otssc-cstso/default-eng.asp>

Atlantic – Halifax 1-902-427-0550 ext 5703

Québec – Valcartier 1-418-844-5000 ext 7373

Ontario – Ottawa 1-613-945-8062 ext 6644 OR 1-877-705-8880

Western – Edmonton 1-780-973-4011 ext 5332

Pacific – Victoria 1-250-363-4411

These centres will provide assistance to serving members of the CF and their families dealing with stresses arising from military operations, in particular, UN and NATO deployments abroad. This can cause a myriad of psychological, emotional, spiritual and relationship problems. Because these problems are multifaceted, there is a need to address them from a holistic approach, with a multi-disciplinary team of caring professionals.

CANADIAN/MILITARY FAMILY RESOURCE CENTRES (C/MFRC)

Military Family Information Line 1-800-866-4546

Military Family Resource Centre-Ottawa 613-998-4888

<http://www.familyforce.ca/splash.aspx>

The Military Family Information Line is a bilingual telephone service for families of Canadian military personnel serving in operations outside Canada. The toll-free, 24-hour service features detailed reports about Canadian Forces missions and operations from around the world and provides the kind of assurance and support family members depend on.

ANNEXE 10

LETTRE D'INVITATION AUX PARTICIPANTS

LETTER OF INVITATION

Dear French as a Second Language Learner,

My name is Fannie L'Abbé and I am conducting a research for my Ph.D. in Education at the Université du Québec en Outaouais. The purpose of this letter is to ask you to participate in my research project :

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE SELON LES
BESOINS DES MILITAIRES AU REGARD DE LEURS CARACTÉRISTIQUES
SPÉCIFIQUES, DE CE QUI INTERFÈRE AVEC LEUR APPRENTISSAGE ET LEUR
SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Specific Characteristics and Needs of Military Learners

and Learning Strategies in French as a Second Language

The objective of this research is related to the needs and specific characteristics of adult learners who have been exposed to one or more traumatic events during their military career. This research will be conducted through an interview of approximately 60 minutes (maximum 90) and a questionnaire composed of 115 questions (60 to 90 minutes). This research has been approved by the Ethical Board of the Université du Québec en Outaouais and by DGMPPRA Social Science Research Review Board, in accordance with DAOD 5062-0 and 5062-1. The Université du Québec en Outaouais approval # is 2198 and the SSRB approval # is 1439/15F.

You do not have to answer any questions that you do not wish to. The information you provide will be summarized, in anonymous format, in the body of the final report. At no time will any specific comments be attributed to. All source documentation will be kept strictly confidential. In addition to submitting my final report to Université du Québec en Outaouais,

I will also be sharing my research findings with the Department of National Defence.

You are not compelled to participate in this research project. If you do choose to participate, you are free to withdraw at any time without prejudice. Similarly, if you choose not to participate, this information will also be maintained in confidence.

Your participation in this research project will contribute to the advancement of scientific knowledge by helping to better understand the needs and specific characteristics of military learners: psychology, neuroscience, sociology and education. This knowledge will contribute to the research on both serving military members and veterans.

If you accept to participate, please contact me and we will plan an appointment for the interview and the questionnaire. It is possible to make two appointments, one for the interview and another for the questionnaire. Alternatively, you can make only one appointment and do both the interview and the questionnaire on the same day or make an appointment for the interview and return by mail the questionnaire within the same week. Ideally, both the interview and the questionnaire should be done within the same week, with the interview first.

If you would like to participate, please complete the attached consent form.

Thank you for your consideration.

Sincerely,

Fannie L'Abbé

Professeure de français langue seconde / French as a second language teacher

National Capital Region Training Company / Canadian Forces Language School

Department of National Defence / Government of Canada

ANNEXE 11

De : +SSRRB-CERSS@CMP DGMPRA@Ottawa-Hull

Envoyé : 2 septembre 2015 09:36

À : Labbe FL@CMP CFLS@Ottawa-Hull

Objet : RE: Reference #1439

Good Morning

The research submission titled, " STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE Du FRANÇAIS LANGUE SECONDE SELON LES BESOINS DES MILITAIRES AU REGARD DE LEURS CARACTÉRISTIQUES SPÉCIFIQUES, DE LEUR SENTIMENT D'EFFICACITÉ ET DE LEUR AUTODÉTERMINATION " has been approved by the DGMPRA Social Science Research Review Board, in accordance with DAOD 5062-0 and 5062-1. The SSRRB approval # is 1439/15F. This approval number is pending the ethics approval from university. Please forward the university REB approval to the SSRRB once received.

Please note that the above SSRRB approval # should appear on all research communication documents (i.e., letter of invitation, consent form etc.)

Thank you,

Acting Publication Officer | SSRRB Secretary / DGMPRA
Department of National Defence / Government of Canada

Agent de publication par intérim | Secrétaire CERSS / DGRAPM
Ministère de la Défense nationale / Gouvernement du Canada

Notre référence: 2198

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

Projet: Stratégies d'enseignement convenant le mieux aux besoins et aux caractéristiques spécifiques des apprenants ayant été exposés à une ou à plusieurs situations traumatogènes au cours de leur carrière militaire.

Soumis par: Fannie L'Abbé, Étudiante, Département des sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais

Financement: Non

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable jusqu'au: 12 septembre 2020.

Le président du Comité d'éthique
de la recherche André Durivage

Date d'émission: 12 septembre 2015

RÉFÉRENCES

- Abutalebi, J. (2008). Neural aspects of second language representation and language control. *Acta Psychologica*, 128, 466-478.
- Acheson, D.T., Gresak, J.E. et Risbrough, V. (2012). Hippocampal dysfunction effects on context memory: Possible etiology for post-traumatic stress disorder. *Neuropharmacology*, 62, 674-685.
- Adler, A.B. et Sowden, W.J. (2018). Resilience in the military: The double-edged sword of military culture. *Military and Veteran Mental Health*. New York: Springer, 43-54.
- Aldebert, B. et Rouzies, A. (2011). L'utilisation des méthodes mixtes dans la recherche francophone en stratégie : constats et pistes d'amélioration. 20^e Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS), Nantes, France.
- American Psychiatric Association (APA). (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd edition)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV, 4th edition)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (APA). (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Revised, 4th edition)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (APA). (2016). *Mini DSM-5, critères diagnostiques*. Traduction française. Issy-Mles-Moulineaux, France : Elsevier Masson.

- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction : l'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Armstrong, T. (2002). *Déficit d'attention et hyperactivité : des stratégies pour intervenir autrement en salle de classe*. Montréal : Chenelière éducation.
- Arvidson, J., Kinniburgh, K., Howard, K., Spinazzola, J., Strothers, H., Evans, M., Andres, B., Cohen, C. et Blaustein, M. (2011). Treatment of complex trauma in young children: developmental and cultural considerations in application of the ARC intervention model. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 4(1), 34-51.
- Atlan, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TIC. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, ALSIC*, 3(1), 109-123.
- Bacqué, M.-F. (2003). Deuil post-traumatique et catastrophes naturelles. *Études sur la mort*. 123, 111-130.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 37-61.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*. 88(1), 87-99.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives : l'analyse qualitative des données*, 28(1), 133-148.

- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Bingham, C. et A.M. Sidorkin. (2004). *No Education without Relation*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien (2^e édition)*. Paris : Armand Colin.
- Bouchard, S., Baus, O., Bernier, F. et McCreary, D.R. (2010). Selection of key stressors to develop virtual environments for practicing stress management skills with military personnel prior to deployment. *Cyberpsychology, Behaviour, and Social Networking*, 13(1), 83-94.
- Bourassa, M. (2006). *Le cerveau nomade*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Boyer, R., Guay, S. et Marchand, A. (2006). Épidémiologie de l'état de stress post-traumatogène. *Les troubles liés aux événements traumatogènes*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 23-50.
- Branker, C. (2009). Deserving design: The new generation of student veterans. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22(1), 59-66.
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez les étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(2), 80-92.
- Breitbach, J.E., Rabinowitz, Y.G. et Warner, C.H. (2018). Combat and operational stress. *Military and Veteran: Mental Health, a comprehensive guide* New York, États-Unis: Springer, 245-263.
- Brillon, P. (2005). *Comment aider les victimes souffrant de stress post-traumatogène. Guide à l'intention des thérapeutes*. Montréal : Les Éditions Quebecor.

- Brunet, A. (1996). Expositions récurrentes aux événements traumatiques : inoculation ou vulnérabilité croissante ? *Santé mentale au Québec*, 21(1), 145-162.
- Bruner, J. (1996). L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris : Les Éditions Retz.
- Bruyer, R. et Van Der Linden, M. (1991). *Neuropsychologie de la mémoire humaine*. Grenoble : Les Presses universitaires de Grenoble, Edisem inc.
- Buchanan, T., Eztel, J.A., Adolph, R. et Tranel D. (2005). The influence of automic arousal and semantic relatedness on memory for emotional words. *International Journal of Psychophysiology*, 61, 26-33.
- Burke, H.S., Degeneffe, C.E. et Olney, M.F. (2009). A new disability for rehabilitation counselors: Iraq war veterans with traumatic brain injury and post-traumatic stress disorder. *Journal of Rehabilitation*, 75(3), 5-14.
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé contribution à une théorie du sujet social apprenant. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education/La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 17 (May/mai), 66-91.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle? *Savoirs*, hors série, (5), 9-50.
- CFP (2015). Évaluation de la langue seconde pour la fonction publique. Repéré le 6 février 2019 de <https://www.canada.ca/fr/commission-fonction-publique/services/evaluation-langue-seconde>.
- Christoffels, I., Firk, C. et Schiller, N.O. (2007). Bilingual language control: An event-Related brain potential study. *Brain Research*, 1147, 192-208.
- Coen, A. (2003). Le traumatisme cumulatif. *Figures de la psychanalyse*. 2003/1(8), 73-81.
- Cohen, A.D. (1996). Second language learning and use strategies: Clarifying the issues. A revised version of a paper originally prepared for presentation at the *Symposium on Strategies of Language Learning and Use*. Séville, Espagne, 13-16 décembre 1994.

- Cordier, F. et Gaonac'h, D. (2007). *Apprentissage et mémoire*. Paris : Armand Colin.
- Cossar, R. (2010). Formation de soldats résilients – à la recherche de solutions au stress opérationnel. *Le journal de l'armée du Canada*, 89-109.
- Costa, A. et Santesteban, M. (2004). Lexical access in bilingual speech production: evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners. *Journal of Memory and Language*, 50, 491-511.
- Couchaere, M.-J. (2001). *Le développement de la mémoire : outils pour une mémoire dynamisée*. Issy-les-Moulineaux cedex : ESF éditeur, division d'Elsevier Business Information.
- Coulibaly, M. et Kadir, A.G. (2012). Validation de l'échelle de motivation en éducation en contexte de formation aux TIC des cadres d'alphabétisation au Niger. *Actes du colloque*, 7-14.
- Cuthbert, B., Scupp, H.T., Bradley, M.M., Birbaumer, N. et Lang, P.J. (2000). Brain potentials in affective picture processing: covariation with autonomic arousal and affective report. *Biological Psychology*, 52, 95-111.
- Damasio, A.R. (1997). Exploring the human brain. *The Tanner Lectures on Human Values* delivered at University of Michigan, November 14, 167-188.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L. et Ryan (1995). Human autonomy. *Efficacy, Agency, and Self-Esteem*, Springer US, 31-49.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*. Actes du colloque : *Bilan et perspectives de la recherche qualitative*. Hors série, 3, 28-43.
- DiRamio, D. Ackerman, R. et Mitchell, R. (2008). From combat to campus: Voices of student-veterans. *NASPA Journal*, 45(1), 73-102.

- Dubé, M. (2011). Enfants exposés à l'homicide conjugal. Quelques éléments de réflexions. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 29, 107-122.
- Ducrocq, F. et Vaiva, G. (2006). Dépression et état de stress post-traumatique. *Les troubles liés aux événements traumatiques : dépistage, évaluation et traitements*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Dworczak, F. (2004). *Neuroscience de l'éducation : cerveau et apprentissage*. Paris : L'Harmattan.
- Ehlers, A. et Clark, D. (1999). A cognitive model of post-traumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 319-345.
- Ehring, T. et Ehlers, A. (2011). Enhanced priming for trauma-related words predicts post-traumatic stress disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 120(1), 234-239.
- Ehrman, M.E., Leaver, B.L et Oxford, R.L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313-330.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford Applied Linguistics.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (Second Edition). Oxford University Press, Oxford Applied Linguistics.
- Forces armées canadiennes (FAC) (1969). *Loi sur les langues officielles du Canada*. Repéré le 4 janvier 2016 de <http://lois-laws.justice.gc.ca/fra/lois/O-3.01/>
- Forces armées canadiennes (FAC) (2015a). Repéré le 9 juin 2015 de <http://www.forces.gc.ca/fr/instruction-etablissements/ecole-de-langues.page>
- Forces armées canadiennes (FAC) (2015b). Repéré le 9 juin 2015 de <http://www.ocol-clo.gc.ca/fr/contenu/forces-canadiennes-2006-2007>
- Forces armées canadiennes (FAC) (2015c). Repéré le 9 juin 2015 de www.forces.gc.ca/en/caf-community-health-services-r2mr/index.page

- Forces armées canadiennes (FAC) (2015d). Repéré le 9 juin 2015 de <http://nouvelles.gc.ca/web/article-fr.do?nid=848259>
- Forces armées canadiennes (FAC) (2016). Repéré le 6 janvier 2016 de <http://www.securitepublique.gc.ca/cnt/mrgnc-mngmnt/rspndng-mrgnc-vnts/gvrnmnt-prtns-cntr-fra.aspx>
- Forces armées canadiennes (FAC) (2017). Repéré le 20 décembre 2017 de <http://www.forces.gc.ca/fr/a-propos-rapports-pubs-rapport-plans-priorites/2017-raison-detre-mandat-et-role-composition-et-responsabilites.page>
- Ferreira, V. et Pashler, H. (2002). Central bottleneck influences on the processing stages of word production. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 28(6), 1187-1199.
- Fikretoglu, D. Brunet, A. Guay S. et Pedlar, D. (2007). Mental health treatment seeking by military members with post-traumatic stress disorder: Findings on rates, characteristics, and predictors from a nationally representative Canadian military sample. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 52(2), 2007, 103-110.
- Fitzgerald, M.M. et Cohen, J.A. (2012). Trauma-focused cognitive behaviour: Therapy for school psychologists. *Journal of Applied School Psychology*, 28(3), 294-315.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière éducation.
- Gabriel, R.A. (2009). *À la manière des guerriers : un traité militaire éthique*. Kingston, Ontario : Les Presses de l'académie canadienne de la défense.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, hors série, (5), 91-116.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Paris : RETZ – petit forum.
- Gaudreau, L. (2001). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données (5^e édition)*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Geninet, I et Marchand, A. (2007). La recherche de sens à la suite d'un événement traumatique. *Santé mentale au Québec*, 32(2), 11-35.
- Germain, C. (1993). *Le point... l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou : Centre éducatif et culturel, Inc.
- Germain, A. et Martin, P. (2000). Présentation d'un logiciel de visualisation pour l'apprentissage de l'oral en L2. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de Communication, ALSIC*, 3(1), juin, 61-76.
- Germain, C. et Netten, J. (2005). Pedagogy and second language learning: Lessons learned from intensive French. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(2), 183-210.
- Germain, C. et Netten J. (2006a). *Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en L2*, 1-23.
- Germain, C. et Netten, J. (2006b). La diversité des régimes pédagogiques du français L2 au Canada. *Dialogues et Cultures*, 50, 447-453.
- Germain, C. et Séguin, H. (1995). *Le point sur... la grammaire en didactique des langues*. Anjou : Centre éducatif et culturel, Inc.
- Grossman, D. (2008). *On combat (3rd édition)*. États-Unis: Warrior Science Publications.
- Guay, F., Vallerand, R.J. et Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213.

- Guay, M.-H., Legault G. et C. Germain. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, novembre-décembre.
- Guillemette, F., Luckerhoff, J. et Guillemette, M. (2011). Quand le chercheur devient animateur. *Recherches qualitatives : Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages II*, 29(3), 193-197org/3557.
- Harvey, S. et Loisel, J. (2009). Proposition de recherche-développement. *Recherches qualitatives : approches inductives II*, 28(2), 95-117.
- Hennink, M., Hutter, I. et Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. SAGE Publications.
- Herbert, C. et Wetmore, A. (1999). *Overcoming traumatic stress: A self-help guide using cognitive behavioural techniques*. London: Robinson.
- Hernandez, A. (2009). Language switching in the bilingual brain: What's next? *Brain and Language*, 109, 133-140.
- Hoerr, T.R. (2002). *Intégrer les intelligences multiples dans votre école*. Montréal/Toronto : Chenelière/ McGraw-Hill.
- Horwitz, E.K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27, 557-576.
- Ivan Ivic (1994). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, XXIV(91/92), 793-820, ©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumption: Towards a new psychology of trauma*. New York: The Free Press.
- Jaycox, L.H., Kataoka, S.H., Stein, B.D., Langley, A.K. et Wong, M. (2012). Cognitive behavioural intervention for trauma in schools. *Journal of Applied School Psychology*, 28(3), 239-255.

- Jehel, L. et Guay, S. (2006). Dépistage et évaluation des troubles liés aux événements traumatiques. *Les troubles liés aux événements traumatiques*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 1-22.
- Karsenti, T. (2006). Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation : passons à la vision 3.0. *Formation et Profession*, octobre, 2-5.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches (3^e édition)*. Saint-Laurent, Québec : Les Éditions du Renouveau pédagogique, Inc.
- Kataoka, S., Langley, A., Wong, M., Baweja, S. et Stein, B. (2012). Responding to students with PTSD in schools. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 21(1), January, 1-2.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien compréhensif (3^e édition)*. Paris : Armand Colin.
- Kesinger, E. et Corkin, S. (2003). Memory enhancement for emotional words: Are emotional words more vividly remembered than neutral words? *Memory and Cognition*, 31(8), 1169-1180.
- Kleim, B., Ehring, T. et Ehlers, A. (2012). Perceptual processing advantages for trauma-related visual cues in post-traumatic stress disorder. *Psychological Medicine*, 42, 173-181.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M.S. (1984). *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers
- Knowles, M.S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Traduit de « The adult learner: a neglected species », version américaine, 1973, 1978, 1984. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Krashen, S.D. (1981). Second language acquisition and second language learning. *University of Southern California*. Edition: Pergamon Press Inc. First Printed Edition, 1981. First Internet Edition, December 2002.

- Kroll, J.F., Bobb, S.C., Misra, M. et Guo, T. (2008). Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. *Acta Psychologica*, 128, 416-430.
- L'Abbé, F. (2006). *Description du lexique appartenant vernaculaire appartenant des jeunes adultes âgés de 17 à 25 ans habitant dans les quartiers est de Montréal*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation (3^e édition)*. Guérin : Montréal.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2008). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- MacLennan, D.L. et MacLennan, D.C. (2008). Assessing readiness for post-secondary education after traumatic brain injury using a simulated college experience. *NeuroRehabilitation*, 23, 521-528.
- MacWhinney, B.M. (1987). Second acquisition and competition model. [Chapitre 4]. Dans A.M.B. Groot et J.F. Kroll, *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (p. 113-142). New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Magogwe, J.M. et Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352.
- Maheu, F.S. et Lupien, S.J. (2003). La mémoire aux prises avec les émotions et le stress : un impact nécessairement dommageable? *Médecine sciences*, 19(1), 118-124.
- Martin, M., Germain, V. et Marchand, A. (2006). Facteurs de risque et de protection dans la modulation de l'état de stress post-traumatique. *Les troubles liés aux événements traumatiques*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 24-50.
- Mayer, R., Ouellet, F., St-Jacques M.-C., Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en interventions sociales*. [Chapitre 5]. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- McKay, J. (2012). Time for a national dialogue on mental health. *The Hill Times*, Monday, October 8, 17.
- Meirieu, P. (1995). Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros! *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*. Genève : Département de l'instruction publique, 11-41.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, Californie: Jossey-Bass.
- Miles, A. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives (2^e édition)*. Bruxelles : Les Éditions De Boeck.
- Mizumoto, A. (2013). Effects of self-regulated vocabulary learning process on self-efficacy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), October, 253-265.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Noels, K., Pelletier, L.G., Clément, R. et Vallerand, R.J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 40(1), février, 57-85.
- Norman, S B., Haller, M., Hyungjin, M.K., Allard, C.B., Porter, K.E., Stein, M.B., Venners, M.R., Authier, C.C., Rauch, S.A.M. et the Progress team (2018). Trauma related guilt cognitions partially mediate the relationship between PTSD symptom severity and functioning among returning combat veterans. *Journal of Psychiatric Research*, 100, 56-62.
- O'Donnel, M., Elliott, P. Ellen, S., McFarlane, A. Creamer, C, Parslow, R. Holmes, A., Judson, R., Silove, D. et Bryant, A. (2008). A predictive screening index for post-traumatic stress disorder and depression following traumatic injury. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(6), 923-932.
- O'Herrin, E. (2011). Enhancing veteran success in higher education. *Peer Review, AAC&U*, Winter 2011, 15-18.

- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/ Harper Collins.
- Oxford, R.L. et Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). 0346-251X (94) 00047-6, *System*, 23(1), 1-23.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam, Philadelphie: John Benjamins Publishing Company.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage : une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action (4^e édition)*. Issy-les-Moulineaux cedex, France : ESF éditeur (1997).
- Peters, M., Weinberg, A., Sarma, N. et Frankoff, M. (2012). Les étudiants ont la parole : typologie des caractéristiques des activités technologiques de la langue. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 79-99.
- Petitto, L.-A. et Dunbar, K. (2004). New findings from educational neuroscience on bilingual brains, scientific brains, and educational mind. *Conference on Building Usable Knowledge in Mind, Brain, & Education, Harvard Graduate School of Education*, 6-8 October.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse de doctorat : Université du Québec en Outaouais, en association avec l'Université du Québec à Montréal.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée : profession enseignant*. Paris : Hachette.
- Puren, C. (2001). Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Langues modernes*, 1/2000, 68-70. Paris : APLV.

- Revill, E et Pinsent, C. (2009). Formation et éducation des personnes présentant des difficultés d'apprentissage. *Rapport de consultation, division des leçons retenues, direction de l'apprentissage et de l'innovation de l'Académie canadienne de la Défense.*
- Rodriguez Martin, I. (2009). Warriors and healers: Preparing for returning veterans. *Smith College Studies in Social Work*, 79(3-4), 464-470.
- Royer, C. Baribeau, C. et Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous ? Un panorama des usages. *Recherches qualitatives. La recherche qualitative : perspectives comparatives*, hors-série, 7, 64-79.
- Ruba, H., Habiba, U., Amir, A., Aslam, A. et Kiran, S. (2014). Strategy inventory for language learning. *International Journal of academic Research and Reflection*, 2(1), 15-32.
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. et Ryan, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. [Chapitre 13]. Codirigé par Martin-Krumm, C. et Tarquinio, C. *Traité de psychologie positive* (p. 273-312). Bruxelles : De Boeck.
- Savard, N. et Gaudron, C.Z. (2011). Points de repère pour examiner le développement de l'enfant exposé aux violences conjugales. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 29, 13-35.
- Schaefer, A., Pottage, C.L. et Rickart, A.J. (2011). Electrophysiological correlates of remembering emotional pictures. *Neuroimage*, 54, 714-724.
- Schultz, D., Barnes-Proby, D., Chandra, A., Jaycox, L.H., Maher, E. et Pecora, P. (2012). Toolkit for adapting cognitive behavioural intervention for trauma in schools (CBITS) or supporting students exposed to trauma (SSET) for implementation with youth in foster care. *Rand Health Quarterly*, Spring 2012, article 13.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.

- Simoneau, H. et Guay, S. (2008). Conséquences des troubles liés à l'utilisation de substances et à l'état de stress post-traumatogène sur le traitement. *Drogues, santé et société*, 7(2), décembre 2008, 125-160.
- Sinski, J.B. (2012). Practice brief: Classroom strategies for teaching veterans with post-traumatic stress disorder and traumatic brain injury. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(1), 87-95.
- Smith, M.K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. *The Encyclopedia of Informal Education*, www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm.
- Spencer, E. (2009). *Une guerre difficile*. Kingston, Ontario : Les Presses de l'Académie canadienne de la Défense.
- Squire, L.R. et Kandel, E.R. (2002). *La mémoire*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Stein, B.D., Jaycox, L.H., Kataoka, S., Wong, M., Tu, W., Elliott, M.N. et Fink, A. (2003). A mental health intervention for schoolchildren exposed to violence: A randomized controlled trial. *American Association, JAMA*, 290(5), 603-611.
- Tapia, G., David C., Michel, I. et Wissam, E.-H. (2007). Mémoire et émotion dans le trouble de stress post-traumatogène. *Canadian Psychology*, 48(2), May 2007, 106-119.
- Therrien, W.J., Hughes, C., Kapelski, C. et Mokhtari, K. (2009). Effectiveness of a test-tasking strategy on achievement in essay tests for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), January-February, 14-23.
- Trocme-Fabre, H. (1987). *J'apprends donc je suis*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Tychev, C. (2001). Surmonter l'adversité : les fondements dynamiques de la résilience. *Cahiers de psychologie clinique*. De Boeck Université, 16, 49-68.
- Vandergrift, L. (1998). *La métacognition et la compréhension auditive en L2*. Repéré de <http://www.aclacaal.org/Revue/vol-1-nos1-2-art-vandergrift.pdf>

- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. et Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21(3), 323-349.
- Vasterling, C., Brailey, K., Allain, A.Jr, Duke, L.M., Constans, J.I. et Sutker, P.B. (2002). Attention, learning, and memory performances and intellectual resources in Vietnam veterans: PTSD and no disorder comparisons. *Neuropsychology*, 16(1), 5-14.
- Vasterling, J.J., Constans, J.I., Brailey, K. et Sutker, P.B. (1998). Attention and memory dysfunctioning posttraumatic stress disorder. *Neuropsychology*, 12(1), 125-133.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et Langage*. Coll. Terrains. Paris : Les Éditions sociales.
- Walki, A. et Ed, W. (2000). Contextual factors in second language acquisition. *Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics*, Center for Applied Linguistics. Washington, September 2000, EDO-FL-00-05.
- Warden, D. (2006). Military TBI during the Iraq and Afghanistan wars. *Journal Head Trauma Rehabilitation*, 21(5), 398-402.
- Woore, R. (2010). Thinking about L2 Decoding: an Exploration of the Strategies Used by Beginners Learners when Pronouncing Unfamiliar French Word. *The Language Learning Journal*, 38(1), 3-17.
- Yehuda, R., Golier, J.A., Halligan, S.L. et Harvey, P.D. (2004). Learning and memory in Holocaust survivors with post-traumatic stress disorder. *Biological Psychiatry*, 55, 291-295.
- Yilmaz, C. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: A study of ELT learners in Turkey. *Procedia Social and Behavioral*, 2, WCES-2010, 682-687.
- Zare-ee, A. (2010). Associations between university students' beliefs and their learning strategy Use. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, CWPCPG-2010, 882-886.