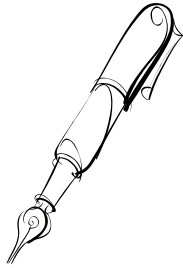


La motivation de l'élève 'AIM'

Comparée à celle de l'élève 'D'accord!'



Une comparaison d'une méthode non-conventionnelle à une méthode dite 'traditionnelle' pour enseigner le français aux Pays-Bas

Mémoire de Master
Master : Langue et culture française
Programme : Education et communication

Sjoerd Janssen
Août 2011

Sous la direction de : Dr. Rick de Graaff & Dr. Frank Drijkoningen

Université d'Utrecht
Faculté des sciences humaines, département de langues modernes

La motivation de l'élève 'AIM'

Comparée à celle de l'élève 'D'accord!'

Une comparaison d'une méthode non-conventionnelle à une méthode dite 'traditionnelle' pour enseigner le français aux Pays-Bas

Résumé¹

Depuis quelques années on trouve des écoles secondaires néerlandaises qui travaillent avec la méthode didactique *AIM* pour enseigner le français. Les élèves apprennent la langue à l'aide de gestes, ils jouent des pièces de théâtre et apprennent le français à l'aide de la musique et de la danse. Au début les élèves apprennent surtout la production orale. Des recherches différentes montrent que la méthode est efficace, plus efficace que les méthodes néerlandaises plus 'traditionnelles' pour apprendre le français qui donnent les traductions en néerlandais et donnent l'explication de la grammaire en première année, comme c'est le cas pour la méthode *D'accord!*.

Cette recherche se concentre sur la motivation de l'élève. On a formulé la problématique suivante : Quelles sont les différences sur le plan de la motivation des lycéens pour l'apprentissage du français, à l'aide de la méthode didactique *AIM*, par rapport à une méthode 'dite' traditionnelle *D'accord!* ? Puis on a formulé deux questions de recherche pour trouver la réponse à la question centrale. 1. Quelle est l'attitude des élèves 'AIM' par rapport à des élèves 'traditionnels', par rapport à leur connaissance du français à la fin de la première année et à la fin de la deuxième année ? 2. Quelle est l'opinion des élèves 'AIM' et des élèves 'traditionnels' sur les caractéristiques de leur méthode didactique, et d'autres matériaux utilisés en classe de français ?

Le point de départ pour cette recherche est la théorie de Schunk, Pintrich & Meece (2007:4) qui disent : "Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained". Ils énumèrent quelques aspects importants de la motivation à l'école : l'intérêt personnel et situationnel, la motivation intrinsèque et extrinsèque, la citation de Lepper & Hodell (1989) avec leurs sources pour une bonne motivation ('défi', 'curiosité', 'maîtrise' et 'fantaisie') et finalement l'explication de la théorie d'attribution dans laquelle l'élève donne des attributions à ses prestations. On a intégré ces aspects dans cette recherche.

Pour l'exécution de cette recherche, on a établi des questionnaires avec des questions qui ont un lien avec la théorie sur la motivation. Les listes ont été remplies par 192 élèves de la première et de la deuxième année de l'enseignement du second degré (vwo). Pour *AIM* le Trinitas Gymnasium à Almere a participé à la recherche et pour *D'accord!*, on a travaillé avec le Niftarlake College à Maarssen. Les questions étaient subdivisées en une échelle de 1(très négatif) à 5 (très positif). Pour une huitaine de questions, on a demandé une explication supplémentaire et personnelle de l'élève.

Les résultats ont été entrés dans SPSS. Les questions ouvertes n'ont pas été entrées, mais elles ont bien été utilisées pour mieux interpréter l'analyse. On a calculé les moyennes et déviations standards par groupe, pour les méthodes et les années différentes. Puis on a regardé si les réponses par question par groupe suivent à peu près la loi normale. Finalement on a fait une analyse de variance pour savoir si les différences étaient significatives ou non. Plusieurs questions montrent des différences significatives entre les deux méthodes, surtout celles sur les domaines différents de l'acquisition d'une langue : écrire, parler, écouter et lire. Les moyennes des résultats ne sont en général pas très élevées. Cela veut dire que les élèves ne sont très positifs envers le français, les cours de français et leur méthode didactique.

¹ Voor een Nederlandse samenvatting, zie *bijlage VI* Pour un résumé en néerlandais, voir *annexe V*

Après cette analyse, on a examiné les raisons probables des différences entre les deux groupes d'élèves. Il ressort des réponses aux questions que l'élève 'AIM' est un peu plus motivé pour la langue française, mais les différences sont petites et les vraies raisons ne sont pas connues. Pour presque tous les élèves, la motivation est surtout extrinsèque : il faut apprendre le français pour passer de la première à la deuxième année ou de la deuxième à la troisième année. L'intérêt à la langue française est surtout situationnel et peu personnel.

En revanche, l'élève 'D'accord!' semble être un peu plus positif envers sa méthode didactique. Mais les différences sont petites ici aussi. L'élève 'AIM' a surtout des problèmes avec les gestes (ils se ressemblent trop, ils sont inutilisables en France et il faut apprendre les mots, ainsi que les gestes) et avec les histoires (les pièces de théâtre). On a souvent entendu que les histoires sont trop enfantines. Il n'y a pas de grandes différences entre les opinions de la première année et de la deuxième année. L'élève 'D'accord!' dit plus souvent vouloir utiliser une telle méthode pour les autres cours de langues étrangères.

L'élève 'AIM' est plus positif sur l'attention pour la production orale en classe, tandis que l'élève 'D'accord!' est plus positif sur l'attention pour les autres domaines : la production écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite. L'élève 'AIM' a beaucoup plus de confiance en sa production orale que l'élève 'D'accord!' qui a, à son tour, plus de confiance dans sa production écrite.

L'élève 'AIM' se demande souvent pourquoi il doit apprendre un tel aspect dans les cours, par exemple les histoires (enfantines) et les gestes. Ceci nous ramène à la théorie. Selon Schunk, Pintrich & Meece, il est important que l'élève connaisse les objectifs du cours et ses objectifs personnels. Ces objectifs ne sont pas clairs, c'est donc un point d'attention important. Il semble que l'élève 'AIM' a l'impression qu'il n'a pas assez de structure en cours, même si cette structure est présente. Il faut donc mieux expliquer pourquoi l'élève doit apprendre le français avec cette méthode 'spéciale'. Finalement il y a des problèmes avec le contenu des histoires. Elles doivent plus correspondre à l'univers mental d'un élève de 12 à 14 ans.

Les données qu'on a utilisées pour cette recherche sont les résultats d'une recherche assez restreinte. Il n'est donc pas possible de faire des généralisations, mais cette recherche donne quand même une bonne indication des différences entre la motivation des élèves 'AIM' et des élèves 'traditionnels'. Bien sûr il ne faut pas adapter cette méthode en raison de mécontentement de l'élève, mais on pourrait toujours faire un essai pour mieux faire concorder l'efficacité de la méthode et la motivation de l'élève dans une méthode didactique.

Remerciements

Le mot 'motivation' est un mot que j'utilise depuis longtemps. Il faut être motivé pour vouloir faire douze ans d'études après l'école secondaire, pour finalement arriver ici, à la fin de la première année du Master. La motivation peut être intrinsèque ou extrinsèque, ou bien contenir les deux aspects. Le présent mémoire n'est pas seulement le résultat de beaucoup de recherches et beaucoup d'analyses. Mais c'est aussi le résultat d'une motivation intrinsèque de toujours vouloir aller un peu plus loin, d'accepter le défi pour faire de son mieux.

Mais je n'aurais jamais pu accomplir ce défi sans l'aide de certaines personnes. J'aimerais remercier quelques personnes en particulier.

Merci aux professeurs des deux écoles participantes, Marjolein Martinaud (Trinitas Gymnasium à Almere) et Ideke Koppenaal (Niftarlake College à Maarssen). Vous m'avez donné la liberté de pouvoir faire mes recherches dans vos cours et avec vos élèves. Grâce à vous j'ai eu l'occasion de pouvoir collecter toutes les données nécessaires pour ma thèse. De plus, vous avez réservé du temps pour répondre à toutes mes questions et d'expliquer le fonctionnement de vos cours.

J'aimerais remercier les 192 élèves du Trinitas Gymnasium et du Niftarlake College qui ont rempli les questionnaires pour moi. Sans vous, je n'aurais pas eu de résultats. Merci aussi aux élèves de l'Openbaar Lyceum Zeist qui ont testé le questionnaire avec moi.

Julian Nelissen, professeur à l'Openbaar Lyceum Zeist et mon arrière-cousin. Tu m'as beaucoup aidé avec les explications du fonctionnement d'*AIM*. Merci beaucoup de ton aide et de ton enthousiasme.

Merci aussi à legte de Jong, responsable pour *AIM* aux Pays-Bas, de m'avoir mis en contact avec les écoles '*AIM*'.

J'aimerais remercier en particulier Rick de Graaf et Frank Drijkoningen pour leur aide. Vous m'avez donné des directions importantes et vous m'avez aidé à comprendre la statistique.

Merci à ma famille, ma mère et mon frère pour votre support important. Et finalement j'aimerais remercier mes amis de leur enthousiasme et de leur compréhension. Merci beaucoup.

Sjoerd Janssen

Utrecht, août 2011

Table de matières

Résumé	3
Remerciements	5
Table de matières	6
1. Introduction	8
2. Apprendre une langue étrangère à l'aide d'une méthode didactique	10
2.1. L'apprentissage et la didactique d'une langue étrangère	10
2.2. <i>AIM</i> est-elle une méthode efficace ?	12
3. La motivation d'un élève à l'école	14
3.1. Introduction	14
3.2. La motivation en classe selon Schunk, Pintrich & Meece	14
3.3. Intérêt personnel et intérêt situationnel	15
3.4. Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque	16
3.5. Willingness to communicate	18
3.6. Finalement, la théorie d'attribution	19
3.7. Conclusion	19
4. Les hypothèses après la théorie	20
4.1. Les différences fondamentales entre <i>AIM</i> et <i>D'accord!</i>	20
4.2. <i>AIM</i> et <i>D'accord!</i> , les avantages et problèmes probables pour la motivation des élèves	22
4.2.1 Défi	23
4.2.2. Curiosité	24
4.2.3. Maîtrise	24
4.2.4. Fantaisie	25
4.2.5. Conclusion	26
4.3. Les questions de recherche	27
5. La collecte de données	30
5.1. Les écoles participantes et leur façon de travailler	30
5.1.1. <u>Trinitas Gymnasium Almere pour <i>AIM</i></u>	30
5.1.2. <u>Niftarlake College Maarssen pour <i>D'accord!</i></u>	31
5.2. Le nombre de participants	31

5.3. Les questionnaires	32
<u>5.3.1. La composition des questionnaires</u>	32
<u>5.3.2. Répartition des questions par catégories, basée sur la théorie de la motivation</u>	33
5.4. Les analyses	35
6. Les résultats	37
6.1. Introduction	37
6.2. Moyennes et déviations standards de l'effet principal 'méthode'	37
6.3. Analyse des différences par question	40
7. Discussion	46
7.1. Interprétation des résultats	46
<u>7.1.1. L'intérêt selon les réponses des élèves</u>	46
<u>7.1.2. La motivation selon les réponses des élèves</u>	47
<u>7.1.3. Les quatre sources de Lepper & Hodell selon les réponses des élèves</u>	47
7.2. Les raisons des différences entre les élèves 'AIM' et 'D'accord!'	49
<u>7.2.1 Intérêt personnel et situationnel</u>	49
<u>7.2.2. Motivation intrinsèque et extrinsèque</u>	51
<u>7.2.3. Les méthodes didactiques selon les quatre sources de Lepper & Hodell</u>	52
7.3. Retour aux hypothèses	55
7.4. Que pensent les élèves qui ont des expériences avec d'autres méthodes didactiques ?	56
7.5. La valeur des résultats	57
7.6. Recommandations	58
8. Conclusion	60
Bibliographie	62
Annexes	
Annexe I : Les questionnaires AIM et D'accord! première année	64
Annexe II : Moyennes et déviations standards, skewness et kurtosis	74
Annexe III : Analyse de variance	80
Annexe IV : Les explications supplémentaires, les plus souvent données	85
Annexe V : Samenvatting (Résumé en néerlandais)	92

1. Introduction

En 2001, la chercheuse canadienne Wendy Maxwell a introduit une nouvelle méthode didactique pour enseigner le français au Canada : *AIM* (accelerative integrated method). Depuis quelques années cette méthode est utilisée aussi aux Pays-Bas, dans l'enseignement secondaire (dernière estimation environ 100 écoles). La méthode est née de l'insatisfaction. Selon Maxwell, les méthodes existantes n'étaient pas appropriées pour l'apprentissage de la langue française en tant que langue seconde. On peut dire qu'*AIM* est une méthode non-conventionnelle qui se distingue des méthodes 'dites' traditionnelles qui contiennent les quatre domaines d'apprentissage : 'lire, écrire, parler et écouter'. Cette méthode ne fait pas cette distinction traditionnelle, surtout pas en première année.

Selon Maxwell, une méthode didactique doit être en fonction de la communication. Pour elle, la communication est d'abord apprendre à parler. En première année, les élèves commencent avec beaucoup d'expression orale. Seulement après les vacances d'automne ils commencent à écrire des mots et des phrases. Dans le cahier d'*AIM* de la première année il n'y a pas d'explication de grammaire, ce qui est différent par rapport aux méthodes traditionnelles. Pour l'apprentissage des mots, les élèves jouent des pièces de théâtre, dansent, chantent des chansons et utilisent des gestes au lieu d'utiliser une liste de vocabulaire avec des traductions en néerlandais.

L'année dernière il y a eu deux recherches à l'Université de Groningue. Audrey Rousse-Malpat et Daan Jans ont montré dans leurs recherches que la méthode *AIM* est très efficace. Les élèves ne sont pas seulement meilleurs en compétence orale, mais aussi en compétence écrite. Et ceci est quand même étonnant, étant donné que les élèves '*AIM*' apprennent la grammaire de façon explicite plus tard que d'autres élèves.

Dans cette recherche, le but n'est pas de tester l'efficacité de la méthode, mais de comparer la motivation des élèves '*AIM*' avec des élèves qui utilisent '*D'accord!*', une méthode néerlandaise 'dite' traditionnelle qui explique la grammaire et utilise des listes de vocabulaire NL-FR. Il n'existe pas beaucoup de données sur la motivation des élèves '*AIM*'. On a déjà mentionné que les élèves jouent des pièces de théâtre. La première pièce est '*Les trois petits cochons*'. Est-ce que cela motive les gens s'ils doivent faire des exercices sur les trois petits cochons plusieurs fois ? En première année de l'école secondaire les élèves sont encore jeunes et viennent de quitter l'école primaire. Donc, peut-être cette méthode motive les élèves. Mais à long terme, est-ce que cette méthode sait motiver les garçons et filles à continuer les cours de français à l'école secondaire ?

La question centrale de cette recherche est : **Quelles sont les différences sur le plan de la motivation des lycéens pour l'apprentissage du français, à l'aide de la méthode didactique AIM, par rapport à une méthode 'dite' traditionnelle D'accord! ?** C'est une recherche quantitative et comparative à l'aide de questionnaires. La première partie de ce travail est la partie théorique. D'abord il y a une introduction de la théorie de l'apprentissage d'une langue étrangère, puis il y a une introduction d'AIM et *D'accord!* et finalement il y a une explication de la théorie sur 'la motivation' suivie par des hypothèses. La deuxième partie de cette recherche concerne la méthodologie et l'analyse des résultats. Finalement on fait un lien entre la théorie et les résultats obtenus.

Voici les chapitres qu'on traite dans ce mémoire :

2. Apprendre une langue étrangère à l'aide d'une méthode didactique avec une introduction de la théorie sur l'apprentissage d'une langue étrangère et une référence à quelques recherches sur l'efficacité de la méthode centrale de cette thèse : AIM.

3. La motivation d'un élève à l'école. Ce chapitre traite la théorie sur la motivation en classe et en classe de l'enseignement en langue étrangère.

4. Les hypothèses après la théorie. Ici on établit un lien entre les deux premiers chapitres, c'est-à-dire entre les méthodes et la théorie. C'est important pour l'analyse des résultats. D'abord on donne une énumération des différences entre AIM et *D'accord!*.

5. La collecte de données. Dans ce chapitre on explique la méthodologie de cette recherche. Il y a aussi une présentation des deux écoles secondaires qui participent à la collecte de données, le Trinitas Gymnasium à Almere et le Niftarlake College à Maarssen.

6. Les résultats. Les résultats des questionnaires sont analysés à l'aide de SPSS. Il y a une analyse des déviations standards et une analyse de variance. Dans ce chapitre, on donne les différences significatives entre 'méthode' et 'année' et on vérifie si les distributions des résultats suivent la loi normale ou non.

7. Discussion. La dernière partie concerne l'analyse des résultats obtenus par le questionnaire et la valeur de ces résultats. A la fin de ce chapitre, on donne quelques recommandations.

2. Apprendre une langue étrangère à l'aide d'une méthode didactique

2.1. L'apprentissage et la didactique d'une langue étrangère

Ceux qui apprennent la langue française aux Pays-Bas l'apprennent surtout comme langue étrangère et souvent en situation collective en classe. L'apprentissage d'une langue étrangère ne se passe pas de la même manière que l'apprentissage de la langue maternelle. La plupart des Néerlandais ont appris la langue néerlandaise à partir de zéro ans. Avant d'apprendre les règles à l'école, un locuteur d'une langue maternelle sait déjà parler cette langue à un niveau assez élevé. Quand il commence à apprendre le français à l'âge de 12 ans environ, la situation est totalement différente.

Selon Michael H. Long (2009) il existe grosso modo deux façons pour apprendre une langue étrangère. D'une part on connaît l'approche 'interventionniste', ce qui est très artificielle. L'apprenant apprend la langue à l'aide de manuels. D'autre part on connaît l'approche 'laissez-faire'. C'est une approche plutôt naturelle (par exemple à l'aide d'immersion). Long réfère aussi à une distinction faite par Wilkins e.a. (1976). On peut apprendre la langue d'une manière synthétique, c'est-à-dire apprendre des petites pièces l'une après l'autre (structures, notions, fonctions, items lexicaux etc.) et donner la possibilité à l'apprenant de les synthétiser pour communication. On peut l'apprendre aussi de manière analytique. Le point de départ est l'apprenant avec ce que Wilkins appelle 'internal learner syllabuses'. Il a le temps d'analyser l'input, de pouvoir comprendre les règles cachées, les sens et les fonctions des mots.

Long réfère à des études qui ont démontrées que les cours en classe de langue ne sont pas très variés. La manière dont les professeurs donnent leurs cours ne diffère pas beaucoup, l'une de l'autre, même si les méthodes didactiques et les approches sont très différentes. Souvent les professeurs ne respectent pas les règles de leur méthode didactique. Un des problèmes de l'enseignement en langue étrangère est l'impossibilité d'une méthode universelle. Le contexte d'apprentissage peut différer. Les objectifs d'apprentissage ne peuvent alors pas non plus être toujours les mêmes et bien sûr les élèves peuvent être très différents.

Quelles sont les principes méthodologiques pour un bon apprentissage d'une langue étrangère ? D'abord, dit Long, on ne sait pas encore bien comment fonctionne l'acquisition d'une langue seconde/ étrangère et on ne sait pas non plus comment organiser un enseignement de langue efficace. Ce qui est important, c'est que l'élève se trouve au centre de l'apprentissage. Son rôle est plus important que celui du professeur. Il faut accepter que les élèves aient leur propre développement et que l'instruction n'a pas beaucoup d'influence sur ce développement. C'est l'élève qui doit progresser et il ne peut pas brûler les étapes. Un professeur peut faciliter les meilleures conditions à l'élève pour montrer du progrès. Il peut le faire implicitement ou explicitement. Selon Long,

l'instruction explicite est plus efficace en combinaison avec des objectifs d'apprentissage plus simples. Zoltan Dörnyei (2005) parle de 'individual differences'. Il dit qu'il existe deux différences individuelles qui sont importantes pour l'apprentissage d'une deuxième langue : aptitude et motivation. On parlera de la théorie de 'motivation' dans le *chapitre 3*.

Long a dressé une liste avec dix principes méthodologiques à partir de plusieurs sources scientifiques, pour réaliser un meilleur enseignement en langue étrangère. Voici les dix principes.

Tableau 2.1. Les dix principes méthodologiques de Michael H. Long

MP1: Use task, not text, as the unit of analysis.	MP6: Focus on form
MP2: Promote learning by doing	MP7: Provide negative feedback
MP3: Elaborate input (do not simplify; do not rely solely on "authentic" texts)	MP8: Respect "learner syllabuses"/ developmental processes
MP4: Provide rich (not impoverished input)	MP9: Promote cooperative/ collaborative learning
MP5: Encourage inductive ("Chunck") learning	MP10: Individualize instruction (psychologically, and according to communicative needs)

MP1-MP4 se concentrent sur l'input, MP5-MP9 se concentrent sur les processus d'apprentissage et MP10 se concentrent sur les apprenants.

Ce qui est intéressant pour la recherche, c'est le 'focus on form'. Long fait distinction entre focus on form et focus on forms et on voit à peu près la même distinction entre *AIM* et *D'accord!*, surtout en première année. Un professeur peut donner des cours qui portent de l'attention sur les erreurs grammaticales. Il peut aussi donner des cours en ignorant les erreurs grammaticales. Celui qui se concentre sur la grammaire en cours peut mettre le focus on form ou le focus on forms. Focus on form (sans s) veut dire, mettre l'accent sur un certain degré de similarité supposé, entre l'apprentissage d'une première langue et d'une L2 en suggérant que les deux processus sont basés sur l'exposition à un input compréhensible qui résulte d'une interaction naturelle. Focus on forms par contre, part de l'idée que l'apprentissage de grammaire en L2 est dérivé de plusieurs processus cognitifs généraux. Ici l'apprentissage de grammaire est considéré comme l'apprentissage d'une aisance. On peut apprendre cette aisance en comparant la grammaire de la langue étrangère avec celle de la langue maternelle, en

faisant des exercices et en l'utilisant en communications régulières. *AIM* part plutôt de l'idée de focus on form, tandis que *D'accord!* part de l'idée de focus on forms.

Selon Long, on choisit donc focus on form, une manière plus naturelle pour l'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère. Gerard Westhoff (2008) a repris ce 'focus on form' pour la création d'un disque de cinq conditions efficaces pour donner l'enseignement en langue étrangère.

1. Exposure to input. Selon Westhoff il faut respecter la règle de Krashen d'interlangage + 1, en ce qui concerne la difficulté de l'input. Cela veut dire que l'input doit être un peu plus difficile que le niveau actuel de l'apprenant.

2 Meaning focussed processing. Il faut avoir des tâches pour pouvoir comprendre le sens de ce que les apprenants doivent apprendre. Ces tâches sont souvent des exercices. On pense ici à l'approche actionnelle. Elle est préconisée dans le CECR. Joelle de Pessemier (2010) donne les caractéristiques suivantes : "l'apprenant et l'utilisateur d'une langue y sont considérés avant tout comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier".

3. Focus on form. Si on donne de l'enseignement en grammaire, il faudra avoir une abondance de communication en langue cible pour que l'enseignement soit efficace.

4. Output production. Il faut forcer les élèves à s'exprimer en langue étrangère pour qu'ils découvrent leurs problèmes personnels quand ils communiquent en langue étrangère. Cela donne que les élèves seront plus attentifs quand ils reçoivent de l'input.

5. Use of strategies. L'apprentissage d'une langue étrangère se passe en un temps limité. Il faut alors créer des stratégies productives et réceptives pour compenser ce manque.

On voit que les cinq conditions ont beaucoup en commun avec les dix principes méthodologiques de Long.

2.2. AIM, est-ce une méthode efficace ?

Si on croit Michael H. Long, il n'existe pas encore une méthode parfaite, simplement parce qu'on n'a pas encore assez de connaissances du fonctionnement d'une méthode didactique. En plus, les élèves sont différents ce que complique le défi de créer une méthode parfaite. Mais même si aucune méthode didactique ne serait efficace, est-ce que *AIM* pourrait être plus efficace que d'autres méthodes didactiques ?

La plupart des recherches sur l'efficacité d'*AIM* en tant que méthode didactique ont été faites au Canada et aux Pays-Bas. Grâce à la croissance des écoles '*AIM*' néerlandaises il y a eu plusieurs recherches. Deux exemples sont celles d'Audrey Rousse-Malpat et celle de Daan Jans (2010) de l'Université de Groningue. En novembre 2010 ils ont publié un article qui traite d'une comparaison entre des élèves '*AIM*' et des élèves qui apprennent le français avec la méthode *Carte Orange*. Les résultats sont positifs pour

AIM. Les élèves 'AIM' ont atteint un niveau supérieur à celui des élèves 'Carte Orange' dans les domaines de production orale et production écrite.

Bakker, De Vries e.a. (2010), étudiantes de l'Université d'Utrecht, ont fait une recherche sur la compréhension écrite des élèves 'AIM' en enseignement du second degré de deux écoles différentes, par rapport à des élèves de deux autres écoles qui apprennent la langue avec *D'accord!*. Selon ces étudiantes il y a plus d'attention pour la compréhension écrite en classe 'D'accord!'. Ces élèves commencent aussi plus tôt avec la compréhension écrite. En revanche, les élèves de la troisième année qui ont eu cours avec *AIM* faisaient moins de fautes dans les textes à multiple choix. Les différences étaient significatives. Les étudiantes de l'Université d'Utrecht ont conclu que les garçons et filles 'AIM' en enseignement du second degré de la troisième année sont meilleurs en compréhension écrite.

Au Canada plusieurs recherches ont été faites par Stephanie Arnott e.a., par exemple en 2008. Cette recherche ne montre pas les mêmes résultats que ceux des recherches néerlandaises. Ici les résultats des élèves 'AIM' (d'un âge de 13 ou 14 ans) étaient comparables à ceux des élèves du groupe témoin qui appliquait une méthode plus traditionnelle avec des traductions en anglais. *AIM* n'était donc pas plus efficace mais pas non plus moins efficace. Les chercheurs ont aussi demandé l'opinion des élèves sur la méthode. Ils étaient assez positifs. Les gestes aident à mémoriser et à connaître les mots. Mais une remarque importante est que les élèves trouvent la méthode un peu enfantine.

3. La motivation d'un élève à l'école

3.1 Introduction

Quelle est la meilleure définition de 'motivation' ? Est-ce qu'il existe une définition univoque ? Il n'y a pas de réponse claire à la première question. A la deuxième question il y a une réponse négative. Les scientifiques ont des opinions différentes sur la signification de 'motivation'. Dans ce travail il s'agit de trouver une définition appropriée pour 'la motivation en classe' et pour 'la motivation et l'apprentissage d'une langue étrangère', qu'on applique pendant la recherche. Schunk, Pintrich & Meece (2007: 4) donnent la définition suivante pour la motivation en classe : "Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained". Leur définition forme la base de la théorie de cette thèse. La plupart des autres chercheurs, cités dans ce chapitre, font partie de la théorie développée par Schunk, Pintrich & Meece. De cette manière on essaie d'obtenir une théorie consistante.

3.2 La motivation en classe selon Schunk, Pintrich & Meece

La motivation n'est pas un processus qu'on observe directement, mais plutôt dérivé des actions et des paroles d'une personne. Cela donne que les scientifiques ne se sont pas d'accord sur une définition univoque. Les 'objectifs' sont indissolublement liés à la motivation. Ils ne sont pas toujours clairs, mais en tout cas un apprenant est conscient qu'il veut atteindre ou éviter quelque chose. Schunk, Pintrich & Meece disent aussi qu'on a besoin d'une activité mentale ou physique pour avoir de la motivation. Elle est provoquée et continue. Beaucoup d'objectifs ne sont réalisés qu'à long terme. Et finalement, la motivation accomplit une relation réciproque entre 'l'apprentissage' et 'la prestation'. Dörnyei (2007) dit que la motivation en classe est très importante. L'apprentissage systématique d'une langue étrangère en classe peut être très efficace, mais cette manière n'inspire presque pas les élèves à construire un engagement à long terme avec une matière scolaire, telle que les cours d'une langue étrangère.

A travers le temps, on a vu un développement de plusieurs théories différentes sur l'aspect de la motivation. De nos jours, on voit souvent une distinction entre plusieurs aspects différents. C'est un processus complexe, influencé par plusieurs éléments : personnels, sociaux et contextuels. Dans ce cadre théorique, une distinction dans ces éléments sera faite. D'un côté on a l'intérêt personnel de l'élève et de l'autre on a l'intérêt situationnel. Puis on fera une distinction entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

3.3. Intérêt personnel et intérêt situationnel

Dans cette partie, on parle d'intérêt. L'intérêt a, selon Schunk, Pintrich & Meece, une influence importante sur la motivation. Mais 'l'intérêt' n'est pas égal à 'la motivation'. Comme pour la motivation, le concept de l'intérêt n'est pas toujours clair non plus. Krapp e.a. (1992: 5) donnent la définition suivante: "In spite of their differences, common to most of this work [la recherche sur la définition] is the assumption that interest is a phenomenon that emerges from an individual's interaction with his or her environment". En général on peut distinguer deux types d'intérêt, l'intérêt personnel et l'intérêt situationnel.

L'intérêt personnel ou individuel d'une personne reste relativement stable. C'est ce que disent Krapp e.a.. Donc si on s'intéresse à une certaine activité, cet intérêt restera en général présent à travers le temps. L'intérêt personnel est une caractéristique spécifique d'un individu. On peut le concevoir comme une nature et on peut le concevoir comme la situation actuelle. Ce sont surtout les intérêts conçus comme une nature qui sont en général stables. Schunk, Pintrich & Meece ont remarqué qu'il y a beaucoup de conceptions des niveaux dans l'intérêt personnel en matières scolaires. Dans leur livre, ils ont cité Schiefele e.a. (1992) qui donnent quatre niveaux d'intérêt.

1. Un élève peut porter intérêt à certains aspects : 'les maths peuvent être préférable à la science'.
2. Il peut avoir un intérêt plus spécifique : 'j'aime les maths'.
3. A un niveau plus personnel l'élève peut avoir un plaisir personnel : 'j'adore résoudre des problèmes mathématiques'.
4. Finalement on connaît un niveau d'importance personnelle : 'les maths sont importantes pour moi'.

L'intérêt personnel est important, mais ce n'est pas déterminant. Souvent, les petits enfants doivent être intéressés par l'activité pour bien la réaliser. Les adolescents et les adultes peuvent bien remplir une tâche sans être trop intéressés. En ce qui concerne une carrière scolaire, le rôle fonctionnel d'intérêt personnel devient de moins en moins important quand l'élève avance en âge et en année.

Pour l'intérêt situationnel, on doit regarder ailleurs, ce qui se passe autour d'une personne. Ushioda (2008) dit que le contexte social est très important pour la motivation et que ce contexte est très large. On a besoin de certaines conditions pour créer un certain intérêt. L'interaction avec le professeur, mais aussi avec les autres élèves peut déterminer l'intérêt dans une matière scolaire. Et ce qui est très important pour cette recherche, le contenu de la méthode didactique joue un rôle aussi.

En général, on a l'idée que l'intérêt situationnel contribue au développement de l'intérêt personnel (Krapp e.a. 1992, Schunk, Pintrich & Meece 2007). Les professeurs doivent créer cet intérêt situationnel en classe qui doit mener les élèves à porter un

intérêt plus personnel pour la matière scolaire. Le contenu de la méthode didactique doit aider le professeur à captiver les enfants. Krapp e.a. disent que la curiosité des élèves peut être excitée par des nouveautés en classe, des défis complexes, des effets de surprise et des ambiguïtés dans une tâche.

3.4. Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque

La motivation peut être intrinsèque ou extrinsèque. Schunk, Pintrich & Meece (2008: 268) donnent la définition suivante des deux aspects de motivation : "Intrinsic motivation is motivation to engage in an activity for its own sake; extrinsic motivation is motivation to engage in an activity as a means to an end". On peut apprendre une langue simplement pour le plaisir (intrinsèque), on peut apprendre une langue pour obtenir un diplôme (extrinsèque), ou on peut apprendre une langue pour ces deux raisons. Il est trop facile de dire que la motivation intrinsèque est égale à l'intérêt personnel et que l'extrinsèque est égal à l'intérêt situationnel. Quelqu'un qui s'intéresse personnellement à l'apprentissage du français peut bien avoir une motivation extrinsèque pour cet apprentissage.

Selon Ushioda, la motivation intrinsèque n'influence pas seulement l'apprentissage spontané de manière positive, mais aussi l'apprentissage conscient, ce qui mène à un meilleur apprentissage par rapport à la motivation extrinsèque. Mais il faut rendre compte du fait qu'un élève qui apprend une langue parce qu'il aime cette langue, n'a pas seulement une motivation intrinsèque. Il doit réussir ses examens, donc il est aussi question d'une motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque n'est pas stable. Elle peut varier selon les circonstances.

Dörnyei dit que plusieurs efforts ont été faits pour lier la motivation intrinsèque et extrinsèque au domaine de l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Un exemple est le travail de Kimberly A. Noels (2003). Elle a proposé une motivation plus large qui distingue 3 substrats, liés entre eux. D'abord on connaît les raisons intrinsèques, inhérentes au processus de l'apprentissage d'une langue : plaisir, engagement, défi ou le renforcement de compétences. Selon Lepper & Hodell (1989) il existe quatre domaines: défi, curiosité, maîtrise et fantaisie. Puis on connaît les raisons extrinsèques qui se basent sur une autodétermination continue, y compris des pressions externes et internes. Ici il faut penser aussi à la théorie 'instrumentale' de Robert C. Gardner (1985). Il dit que les apprenants veulent apprendre une langue pour accomplir des objectifs non-interpersonnels, tels que réussir un examen ou pour des motifs professionnels. Finalement on connaît les raisons intégratives, c'est-à-dire le contact positif avec le groupe de L2 et peut-être une identification éventuelle à ce groupe.

Selon Dörnyei, il y a eu des recherches qui montrent que les étudiants en L2 ont besoin d'une certaine autonomie dans les cours, ainsi qu'un feedback informatif. Cela

stimule la motivation intrinsèque. Il appelle cette manière d'éducation 'autonomy-supporting behavior'. Ici il y a des correspondances avec le 'focus on form' de Michael H. Long. (2009: 384-385).

"With *focus on forms*, the teacher or the textbook, not the student, has selected a form or treatment. The learner is less likely to feel to acquire the new item, so will be less motivated and less attentive. If the form is new moreover, so, typically, will be its meaning and use, requiring the learner to process all three simultaneously", dit Long.

Est-ce qu'on peut stimuler la motivation intrinsèque ? Schunk, Pintrich et Meece disent qu'on peut la stimuler, mais cela peut aussi avoir un effet négatif si on les stimule trop. Pour chaque source, mentionnée par Lepper & Hodell, il faut rendre compte d'aspects importants pour stimuler la motivation. En bref les aspects à ne pas éviter :

- Pour stimuler le défi, il faut par exemple donner des tâches variées. Les élèves doivent être emmenés par la variation des tâches.
- Pour stimuler la curiosité, il faut créer un effet de surprise qui excite les conceptions existantes de l'élève.
- Pour stimuler la maîtrise, l'élève doit avoir l'idée de disposer d'une certaine maîtrise de la tâche. S'il n'a pas cette idée, l'effet sera négatif sur la motivation intrinsèque.
- Pour stimuler la fantaisie, les élèves doivent être impliqués dans un monde de fantaisie et d'apparence.

Le professeur doit faire son mieux. Ushioda dit que la motivation générée par un professeur en classe est temporelle. Les professeurs doivent stimuler les élèves à s'adresser à leur propre motivation pour bien remplir la tâche en rendant compte des sources pour la motivation intrinsèque. Est-ce que seulement la motivation intrinsèque est importante ? Non, selon Ushioda il faut aussi avoir une bonne motivation extrinsèque pour pouvoir réussir.

Retour au début de ce cadre théorique où on parle des objectifs, qui sont indissolublement liés à la motivation. Ushioda a cité Vygotsky qui a dit que la motivation intérieure d'une personne peut être développée à l'aide d'objectifs et d'intentions partagés. En situation collective en classe, cela veut dire que le professeur doit formuler les objectifs ensemble avec ses élèves pour stimuler la motivation. Il faut donc créer une interaction entre le professeur et l'élève.

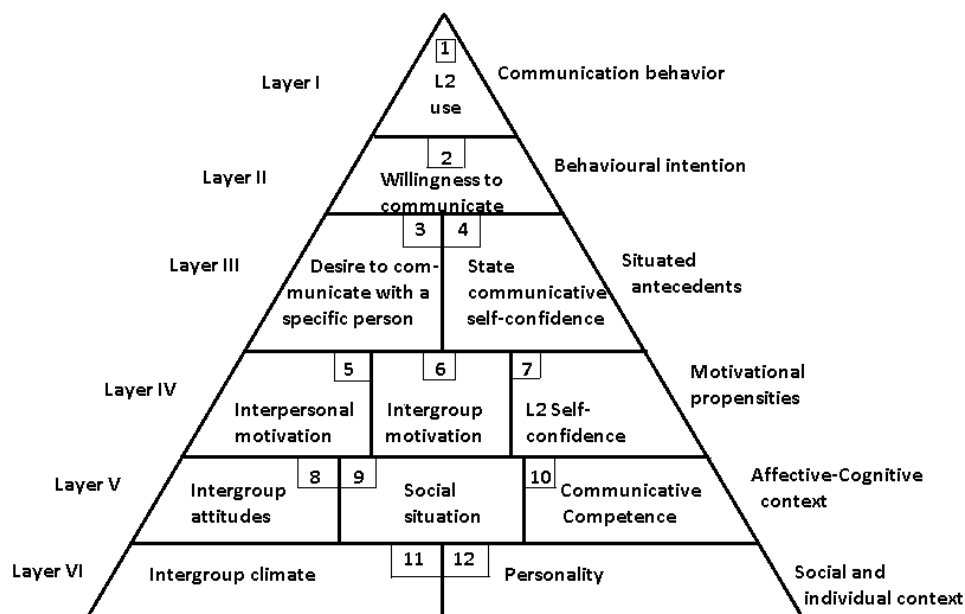
Selon les psychologues Gardner et Lambert (1972), le rôle de motivation est différent quand on apprend une langue étrangère, par rapport à l'apprentissage d'autres

compétences. Ils disent que les apprenants d'une langue étrangère doivent s'identifier à un autre groupe ethnolinguistique, avec les aspects subtils de leur comportement. Néanmoins, Ushioda dit que cette théorie a été critiquée dans les années 1990. Selon plusieurs scientifiques Gardner et Lambert n'ont pas assez rendu compte de la situation spécifique en classe.

3.5. Willingness to communicate

Les professeurs donnent des cours de langue étrangère pour que les élèves puissent améliorer leur compétence communicative. L'élève pourrait bien parler la langue après quelques années, comme on voit souvent avec l'anglais aux Pays-Bas. Mais cela ne veut pas toujours dire que l'élève utilisera cette langue quand il va à Londres. Peut-être qu'il n'ose pas, ou qu'il n'aime pas parler cette langue. Il est donc bien possible que quelqu'un ait bien appris une langue étrangère d'un côté, mais qu'il n'aime pas l'utiliser de l'autre. Ici on parle de willingness to communicate. Dörnyei (2005) dit que pour une L2, la situation est souvent beaucoup plus complexe que pour une L1.

Dörnyei donne une citation de Peter MacIntyre e.a. (1998) pour donner une définition de willingness to communicate, qui traite spécifiquement les L2 : "readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons". Ils ont dessiné une pyramide qui contient tous les aspects qui influencent la volonté de



La pyramide de 'willingness to communicate' de MacIntyre e.a. (1998)

On voit que la pyramide contient plusieurs niveaux. Dörnyei dit que le problème est qu'on ne sait pas mesurer l'importance de chaque élément de la pyramide. Mais on voit bien que la motivation est très importante pour finalement pouvoir communiquer en langue étrangère. La manière dont on apprend le français avec AIM est différente de la

manière dont on apprend avec *D'accord!*. Dans cette recherche il est possible de tester quelle méthode aura probablement une influence plus positive sur les aspects de la motivation dans la pyramide de MacIntyre, qui influencent la volonté de communiquer.

3.6. Finalement, la théorie d'attribution

Dans l'introduction, on a dit qu'il existe plusieurs théories sur la motivation. Une théorie vaut la peine d'être mentionnée brièvement ici : la théorie d'attribution, mentionnée dans le livre de Schunk, Pintrich & Meece ainsi que dans le livre de Dörnyei (2005). Cette théorie est basée sur l'idée que les individus prennent des décisions de manière consciente et rationnelle. Ils donnent des attributions à leurs prestations. Les attributions pour le succès ou l'échec d'un étudiant sont classifiées sous deux catégories : les facteurs environnementaux et les aspects personnels. On voit donc encore une fois cette division 'personnel/ environnemental'. Bien qu'il existe de nombreuses attributions, elles ont toujours trois dimensions causales : 'stability, locus & control'. 'Stability' indique la stabilité d'une attribution à travers le temps. 'Locus' indique l'origine de la cause, interne ou externe. Et 'control' c'est l'idée que la cause d'une attribution est contrôlable ou pas. Ces attributions ont un lien avec des émotions différentes, telles que fierté, honte et sentiments de culpabilité. Le feedback du professeur peut influencer les attributions de l'élève de façon positive. La conséquence peut être une augmentation de la motivation. Cette théorie peut aider à comprendre la motivation des élèves. On peut vérifier s'ils donnent des attributions qui sont liés à leur méthode didactique et s'il y a des différences entre les deux méthodes.

3.7. Conclusion

On a vu qu'il existe plusieurs aspects qui influencent la motivation. D'abord on connaît une différence entre l'intérêt personnel et situationnel versus la motivation intrinsèque et extrinsèque. Pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, on peut aussi rendre compte de raisons intégratives, c'est-à-dire l'identification avec les locuteurs de la langue étrangère. Un autre aspect est willingness to communicate. Sans une motivation intrinsèque, positive pour une matière scolaire, la motivation d'un élève pourra poser des problèmes. Mais il ne faut pas oublier la motivation extrinsèque. Elle aussi pourra influencer l'élève de manière positive.

On a vu qu'il n'y a pas une définition univoque pour la théorie concernant la motivation. Pour cette recherche, on a formulé la définition suivante : La 'motivation' à l'école est un processus dans lequel un élève se demande consciemment et inconsciemment quels sont les objectifs qu'il veut atteindre et pourquoi, en s'adressant à son propre intérêt, ainsi qu'au contexte situationnel'. Ici il s'agit de rendre compte de plusieurs aspects de la motivation.

4. *AIM* vs. *D'accord!*, les hypothèses après la théorie

4.1. Les différences fondamentales entre *AIM* et *D'accord!*

On a vu que Michael H. Long dit que les différences entre les méthodes didactiques d'une langue étrangère n'ont pas un vrai effet différent sur l'apprentissage de cette langue, mais y a-t-il un effet sur la motivation de l'élève si on compare deux méthodes différentes ? Est-ce qu'un élève est plus motivé quand il utilise *AIM*, par rapport à *D'accord!* ? D'abord on compare les différences fondamentales entre ces deux méthodes.

Que doit-on apprendre dans les premiers cours de français? Selon Wendy Maxwell on doit tout d'abord apprendre à parler, recevoir de l'input et essayer de répondre. Quand on parle la langue étrangère, on pourra apprendre plus facilement à appliquer sa grammaire. Pour *D'accord!*, les quatre domaines traditionnels de l'apprentissage sont importants dès les premiers cours de la première année : 'lire, parler, écouter et écrire'. Pour *AIM*, l'idée est qu'on apprend un vocabulaire de base en première année, qui contient beaucoup de mots utilisés fréquemment. Ce vocabulaire est plus restreint par rapport à d'autres méthodes didactiques comme la méthode *D'accord!*. La fréquence d'utilisation est importante pour qu'un mot soit entré dans les cahiers d'*AIM*. Pour la composition de la liste, Maxwell s'est fait inspirer par les recherches d'O'Connor Di Vito (1991) et de Clark (1985) sur la composition du vocabulaire des personnes francophones. On peut nous poser la question si l'input d'*AIM* est riche si le vocabulaire est sélectif.

L'application de thèmes centraux dans chaque chapitre s'oppose à l'idée d'appliquer un vocabulaire sélectif. Si chaque chapitre traite un thème spécifique, on aura besoin de mots plus spécifiques. En première année la méthode *D'accord!* comprend 9 chapitres qui contiennent des thèmes comme 'se présenter', 'les matières à l'école', 'les loisirs' et 'faire les courses'. Les élèves n'apprennent pas seulement les mots utilisés fréquemment en français, mais aussi les mots spécifiques autour de ces thèmes. En revanche, *AIM* ne contient pas de thèmes. Il n'y a pas une division en chapitres qui traitent chacun un thème qui réfère à la réalité, mais *AIM* traite de la fiction.

Comment traiter cette 'fiction' ? Les élèves apprennent des histoires. En première année ils apprennent l'histoire 'des trois petits cochons' et de 'Comment y aller?'. La première histoire est bien sûr basée sur le conte des trois petits cochons. La deuxième histoire parle de Marie de Québec qui veut rencontrer son ami Pierre à Paris. Mais elle ne sait pas 'comment y aller'. Finalement elle rencontre un extraterrestre dans un ovni qui amène Marie à Paris. Les élèves jouent des pièces de théâtre et font des exercices sur ces histoires. Ils chantent aussi des chansons.

Quand on suit les règles d'*AIM*, les élèves n'apprennent pas de grammaire de façon explicite en première année. En revanche, ils apprennent beaucoup plus de verbes

irréguliers que dans *D'accord!*, mais sans apprendre toutes leurs conjugaisons. Selon Maxwell il faut apprendre les verbes selon leur fréquence d'utilisation, même si un verbe est irrégulier. Pour ne pas compliquer les choses, il faut seulement reconnaître la conjugaison nécessaire pour pouvoir communiquer en classe. L'acquisition de la langue doit être en fonction de la communication. Dans *D'accord!*, les élèves commencent déjà au premier chapitre avec la conjugaison du verbe 'être', suivi par le verbe 'avoir' au deuxième chapitre. Chaque chapitre de *D'accord!* contient environ 4 pages de grammaire et vocabulaire. Dans ces 'pages jaunes', on trouve les listes de vocabulaire avec leur traduction en néerlandais et des règles grammaticales. En première année, les élèves apprennent entre autres le passé composé, les possessifs, la conjugaison de quelques verbes irréguliers et les articles définis, indéfinis et partitifs.

Les élèves qui apprennent le français avec *D'accord!* disposent donc d'une liste de vocabulaire néerlandais-français dans chaque chapitre. Les élèves '*AIM*' ne disposent pas d'une telle liste. Cette méthode ne connaît pas de traductions. Pour apprendre les mots, il faut connaître des gestes. Wendy Maxwell a développé des gestes pour chaque mot. Par exemple pour le verbe 'manger', on bouge la main vers la bouche en faisant semblant de manger. Il existe des DVD qui contiennent les pièces de théâtre, de la musique et de la danse, toujours accompagnés par les gestes.

Une dernière différence importante à mentionner est l'idée de la répétition. Selon Maxwell, la répétition est importante pour la mémorisation des mots. Le professeur consacre plusieurs semaines, même quelques mois à la même pièce de théâtre et ses exercices. Au début du cours et à la fin, il y a toujours les mêmes habitudes pour commencer et terminer. Pendant le cours, les exercices ne doivent pas durer plus longtemps que 10 minutes. Puis les élèves doivent faire un autre exercice. Une telle idée de répétition n'existe pas dans *D'accord!*. Chaque chapitre est divisé en plusieurs parties qui correspondent aux compétences différentes de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il y a des mots qu'on ne répète plus dans un chapitre suivant. Mais il faut quand même dire qu'il existe des liens entre les chapitres et bien sûr entre les parties de grammaire. On fait aussi des répétitions à l'intérieur d'un chapitre de *D'accord!*.

Pour les deux méthodes didactiques, on voit plusieurs liens avec les principes méthodologiques. Mais il manque aussi beaucoup d'aspects. C'est ce qu'on voit dans le tableau 4.1 à la page suivante.

Tableau 4.1. AIM, D'accord! et les principes méthodologiques

Principe méthodologique	AIM	D'accord!
1. Use task, not text, as the unit of analysis.	Un peu	Un peu
2. Promote learning by doing	Oui	Un peu
3. Elaborate input (do not simplify; do not rely solely on "authentic" texts)	Non	Oui
4. Provide rich (not impoverished) input	Vocabulaire sélectif	Plus qu'AIM
5. Encourage inductive ("Chunck") learning	Oui, beaucoup	Beaucoup moins qu'AIM
6. Focus on form	Beaucoup plus que D'accord!	Non
7. Provide negative feedback	Cela dépend du professeur	
8. Respect "learner syllabuses"/ developmental processes	Cela dépend du professeur, mais le problème est que ce principe est presque irréalisable dans une classe de 25 élèves	
9. Promote cooperative/ collaborative learning	Oui	Un peu
10. Individualize instruction (psychologically, and according to communicative needs)	Non	Non

En concluant, on peut mettre les différences méthodologiques en schéma :

	AIM	D'accord!
Apprentissage de mots	A l'aide de gestes	Liste de vocabulaire NL-FR
Vocabulaire	Sélectif	Des mots utilisés fréquemment ainsi qu'un vocabulaire spécifique
Répétitions	Beaucoup et intensivement	La grammaire oui, le vocabulaire moins souvent
En première année	Surtout de l'expression orale	Les quatre domaines (lire, écrire, écouter, parler)
Thèmes	Pas de thèmes, histoires fictives	Des thèmes quotidiens
Grammaire	Pas en première année	A partir du premier chapitre en première année
Exercices	Pièces de théâtre, de la danse, de la musique et des exercices	Cahiers d'exercices, divisé en quatre domaines

4.2. AIM et D'accord!, les avantages et problèmes probables pour la motivation des élèves

On a déjà vu que Wendy Maxwell n'était pas contente des méthodes didactiques existantes au Canada pour enseigner le français en tant que langue seconde. La méthode

qu'elle a développée est totalement différente par rapport aux méthodes canadiennes existantes. Quand on prend une méthode 'dite' traditionnelle aux Pays-Bas, dans cette thèse la méthode *D'accord!*, on observe aussi de grandes différences avec *AIM*. Mais est-ce que ces différences ont aussi une influence divergente sur la motivation de l'élève ?

Après avoir déterminé le cadre théorique concernant la motivation, on peut faire une analyse des deux méthodes didactiques. Quels sont probablement les effets positifs ainsi que les effets négatifs sur la motivation de l'élève quand il apprend le français avec une des deux méthodes ? Dans cette partie on reprend les quatre sources 'défi', 'curiosité', 'maîtrise' et 'fantaisie', mentionnées par Lepper & Hodell (1989). Pour chaque source on regarde où se trouvent les effets positifs et négatifs probables. Bien sûr, dans cette partie il est toujours question d'hypothèses. Ces hypothèses mènent à la formulation des questions pour le questionnaire pour vérifier si ces hypothèses sont correctes.

4.2.1. Défi

'Les élèves doivent être emmenés par la variation'

AIM est développé en fonction de la communication. L'expression orale est très importante. La méthode se concentre, surtout en première année, sur l'apprentissage de la production orale. Donc le défi pour un élève de la première année doit être de parler français en classe. Il y a différentes manières pour que les élèves apprennent à parler. Une des manières les plus importantes se passe à l'aide de pièces de théâtre. Chaque année les élèves apprennent deux pièces. La première pièce en première année est celle des trois petits cochons. Ils font des exercices écrits sur ce thème. Le problème pourrait venir du fait que les élèves doivent faire trop d'exercices et trop de répétitions sur un seul thème. Cela pourrait diminuer le défi. Ceci compte peut-être aussi pour les actions habituelles. Au début et à la fin du cours, les élèves font toujours les mêmes actions pour commencer et terminer ce cours. Pour avoir de la variation, chaque activité ne dure pas plus longtemps que 10 minutes. En résumant, pour Maxwell l'idée de répétition est très importante pour apprendre une langue. Et même si une activité ne doit pas durer plus longtemps que 10 minutes, on la répète souvent. Et cela pourrait poser des problèmes au degré de défi de l'élève. Encore une chose importante à mentionner, le professeur parle en principe tout le temps en français, ce qui pourrait augmenter le degré de défi.

Chaque chapitre de *D'accord!* est divisé en plusieurs parties qui correspondent à un certain domaine (expression orale et écrite, compréhension orale et écrite). En première année, le livre compte 9 chapitres. Chaque chapitre traite un autre thème, mais il y a quand même des liens entre les chapitres. Les 'pages jaunes' à la fin de chaque chapitre sont réservées à l'explication de la grammaire et au vocabulaire. Les élèves doivent apprendre une liste de vocabulaire qui varie d'environ 50 à 100 mots. Le fait

qu'on traite ici quatre domaines d'apprentissage, veut probablement dire qu'on ne peut pas faire beaucoup d'attention à un domaine spécifique. Mais cela veut dire aussi que le professeur peut apporter de la diversité à ses cours : 'Aujourd'hui on fait l'expression orale et le prochain cours on fera un peu de grammaire'. Est-ce que cette répartition d'un chapitre donne assez de défis à l'élève ? Est-ce qu'il y a assez de temps pour parler français ou expliquer la grammaire par exemple ? Dans leurs cahiers d'exercices, les élèves peuvent faire plusieurs dizaines d'exercices variés par chapitre, mais ici aussi la question est de savoir si les élèves trouvent assez de défis.

4.2.2. Curiosité

'Il faut créer un effet de surprise qui excite les conceptions existantes de l'élève'

Est-ce qu'AIM crée un effet de surprise ? Peut-être oui, parce qu'on apprend une langue de manière non-quotidienne. Les élèves en première année n'ont souvent pas encore d'expérience avec l'apprentissage de beaucoup de mots étrangers par cœur. Mais peut-être y-a-t-il quand même un effet de surprise quand les élèves entendent qu'ils apprendront les mots à l'aide de gestes et de pièces de théâtre et que la grammaire et même l'expression écrite sont au début beaucoup moins importantes. En revanche, s'il y a un effet de surprise, est-ce que cet effet reste présent ? Les enfants jouent 'les trois petits cochons' plusieurs fois. Cela pourrait devenir une routine pour eux. La création d'un effet de surprise et l'idée de la répétition d'AIM ne progressent pas vraiment ensemble. Il est possible qu'après un certain temps cette méthode n'excite peut-être (presque) plus la curiosité des élèves.

La méthode *D'accord!* contient une répartition claire, mais est-ce qu'elle génère aussi un effet de surprise ? Selon l'éditeur Malmberg le point central de cette méthode est l'univers mental des élèves. Cet effet doit être généré par les possibilités de pratiquer en ligne. Pour le premier cycle, Malmberg a développé le 'e-pack'. Avec ce paquet, les élèves peuvent faire des exercices en ligne, consulter un dictionnaire en ligne, améliorer leur prononciation et jouer à des jeux. Les élèves peuvent télécharger des applications pour s'entraîner à la maîtrise du vocabulaire. Les possibilités semblent alors être illimitées avec *D'accord!*. Il semble que Malmberg a fait son mieux pour exciter la curiosité, surtout à l'aide des nouvelles technologies. Mais est-ce que les cahiers en soi peuvent générer un effet de surprise sans utiliser l'ordinateur, que les élèves utilisent d'ailleurs déjà beaucoup pendant leur temps libre ?

4.2.3. Maîtrise

'L'élève doit avoir l'idée de disposer d'une certaine maîtrise de la tâche'

Le fait qu'AIM soit développé à partir des idées spécifiques sur l'importance de répétitions et un vocabulaire spécifique, peut améliorer la confiance des élèves. C'est ce qu'on voit

dans les recherches faites par Mady e.a. (2008) au Canada. Les élèves canadiens en huitième année (comparable à la deuxième année de l'école secondaire néerlandaise), ont une autre sorte de confiance en leurs compétences orales par rapport à une méthode canadienne 'dite' traditionnelle. Les élèves 'traditionnels' sont aussi assez confiants, mais cela vient du fait de pouvoir recourir à leur langue maternelle (l'anglais), tandis que les élèves *AIM* ne recourent pas à leur langue maternelle quand ils parlent français. Ils recourent surtout à l'expérience, c'est-à-dire à la répétition. Les élèves *AIM* utilisent plus souvent les mêmes mots, donc ils peuvent mémoriser le vocabulaire dans leur tête en parlant la langue (en jouant les pièces de théâtre, en chantant etc.). En ce qui concerne l'effet de surprise, on peut dire qu'il y a une bonne chance que son absence probable dans la méthode *AIM* soit favorable à l'élève pour disposer d'une certaine maîtrise de la langue, et surtout de l'expression orale. En revanche, que pense-t-il de ses compétences écrites et ses connaissances grammaticales en première et deuxième année ?

Avec *D'accord!*, le professeur dispose de beaucoup de possibilités pour enseigner le français. Il peut utiliser les cahiers et à plusieurs moments il peut utiliser l'ordinateur pour donner des exercices supplémentaires. Le problème d'une division en chapitres peut être la spécificité du vocabulaire. Une partie du vocabulaire qu'on utilise dans un chapitre, n'est plus utilisable dans le chapitre suivant. Les élèves oublient donc probablement une partie des mots appris. Est-ce que les élèves ont assez de temps pour développer toutes les compétences ? Surtout en première année, ils doivent apprendre beaucoup plus de choses différentes que les élèves 'AIM'. Ici, la question est de savoir si les élèves peuvent se forger une idée sur la maîtrise de la matière, s'il y a tant de choses différentes à apprendre.

4.2.4. Fantaisie

'Les élèves doivent être impliqués dans un monde de fantaisie et d'apparence'

Le monde d'*AIM* n'est certainement pas un monde réel. Il est question d'une immersion dans quelques petites histoires (comme celle des trois petits cochons et l'histoire de 'Comment y aller'). Les élèves sont donc impliqués dans un monde de fantaisie. Le problème pourrait être qu'il y en a trop. Est-ce qu'un élève de 12, 13 ans veut toujours être confronté à un monde irréel pendant ces cours de français ? Un peu de fantaisie pourrait bien motiver les élèves, mais comment les motiver avec les trois petits cochons pendant 'plusieurs mois' ? Peut-être qu'ils aiment bien ce conte. Mais ce qui manque ici, c'est un bon lien avec la réalité. L'idée, c'est qu'on entre dans un autre monde. 'On met le néerlandais dans la poche et le français dans la tête' et la réalité se trouve de temps en temps très loin.

La méthode *D'accord!* montre à peu près le monde tel qu'il existe, avec par exemple des informations sur la France. Les chapitres traitent des thèmes quotidiens : se

présenter, la famille, l'école et les loisirs. Elle montre aussi un monde plus fictif avec des personnes inexistantes. Mais ce monde fictif ressemble plus souvent au monde réel. Les exercices de *D'accord!* traitent plutôt de la vie réelle. Ils invitent les élèves à écrire et parler d'un monde réel, de leur propre univers.

4.2.5. Conclusion

On a traité des quatre sources pour avoir une meilleure motivation intrinsèque, mais on n'a maintenant des indications sur l'impact de la structure des deux méthodes didactiques sur la motivation de l'élève. Après cette analyse, on peut dire la structure d'*AIM* pourrait probablement poser des problèmes au défi et à la curiosité de l'élève, surtout quand ils ont plus d'expérience avec la méthode. En revanche, grâce à son principe de répétitions, elle pourrait être efficace sur le plan de la maîtrise. Les élèves ont probablement l'idée de bien maîtriser la matière. Finalement *AIM* pourrait être aussi efficace sur le plan de la fantaisie, mais il faut remarquer qu'il y a peut-être trop de fantaisie.

La méthode *D'accord!* pourrait poser des problèmes à la motivation aussi, si on suit la théorie de Lepper & Hodell. Les élèves doivent apprendre plus de vocabulaire (spécifique) et doivent apprendre et appliquer des règles grammaticales (assez) complexes. La question est de savoir s'ils ont assez de temps et de possibilités pour apprendre la matière pour qu'ils aient assez de confiance en leur maîtrise de la langue. Mais la variation, ainsi que l'utilisation de l'ordinateur, peuvent être aussi un défi pour les élèves. Après l'analyse à partir de ces quatre sources, il est possible de remplir une première partie d'une analyse AFOM, les atouts et les faiblesses (voir tableau 4.2.).

Tableau 4.2. Les hypothèses en schéma

<i>AIM</i>	
Atouts	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> -Méthode inattendue (gestes, pièces de théâtre) ? -Beaucoup d'expression orale donne confiance à l'élève ? -Les répétitions de la matière donnent confiance ? 	<ul style="list-style-type: none"> -Trop de fantaisie dans les pièces/ textes ? -Trop de répétitions -> méthode prévisible ? -Absence de traductions en néerlandais ?
<i>D'accord!</i>	
Atouts	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> -La présence d'e-pack ? -Beaucoup d'exercices différents ? -Thèmes quotidiens qui correspondent au monde réel ? 	<ul style="list-style-type: none"> -Pas assez de temps pour développer les quatre compétences ? -Vocabulaire trop spécifique ? -Méthode trop traditionnelle, comparable aux méthodes pour les autres langues ?

Bien sûr il faut rester prudent. Il y a tant de choses qui influencent la motivation d'un élève. La méthode didactique n'est qu'une partie qui constitue un tout avec plusieurs autres parties. Même si la méthode est totalement parfaite pour l'élève, il reste encore beaucoup d'autres facteurs qui influencent la motivation. De plus, une méthode peut être efficace sur le plan d'apprentissage sans avoir un effet positif sur la motivation de l'élève. Après l'analyse des deux méthodes sur le plan de ces quatre sources, il nous reste encore beaucoup de questions à répondre. La question la plus importante est de savoir si les idées mentionnées ci-dessus correspondent à la réalité. Est-ce que les élèves 'AIM' ont l'idée d'être plus confiants en leur maîtrise de la langue française par rapport aux élèves 'D'accord!' ?

Puis, on ne doit pas nier le rôle important du professeur. C'est lui qui décide (avec ses collègues) comment utiliser la méthode en classe et d'ajouter ou de supprimer des parties. La manière dont le prof donne les cours fait partie de l'influence environnementale sur la motivation de l'élève. *AIM* est très spécifique. Les directions pour enseigner *AIM* sont aussi très spécifiques. Est-ce que le professeur veut les appliquer de manière correcte ou est-ce qu'il préfère une autre approche (plus personnelle) ?

Est-ce qu'une méthode didactique peut rendre compte des quatre sources pour améliorer la motivation de l'élève ? Et est-ce que 'la fantaisie' est aussi importante que 'le défi' ou 'la maîtrise' ? On prépare les élèves à une carrière scolaire après l'école secondaire, donc on peut se poser la question suivante : quels sont les aspects les plus importants pour motiver un élève de l'école secondaire à réussir les cours de français ?

4.3. Les questions de recherche

La problématique de cette recherche est la suivante : Quelles sont les différences sur le plan de la motivation des 'collégiens' pour l'apprentissage du français, à l'aide de la méthode didactique *AIM*, par rapport à une méthode 'dite' traditionnelle *D'accord!* ? On a formulé deux questions de recherche.

1. Quelle est l'attitude des élèves 'AIM' par rapport à des élèves 'traditionnels', envers leur connaissance de français à la fin de la première année et à la fin de la deuxième année ?

1.1 Quel est le degré de confiance de l'élève 'AIM' et de l'élève 'traditionnel' en sa maîtrise de français à la fin de la première année et à la fin de la deuxième année ?

1.2 Quel est l'intérêt personnel de l'élève et quel est l'intérêt situationnel de l'élève par rapport à l'apprentissage du français à l'école secondaire ?

1.3 Comment définir la motivation intrinsèque et extrinsèque des élèves qui suivent les cours de français ?

2. Quelle est l'opinion des élèves 'AIM' et des élèves 'traditionnels' sur les caractéristiques de leur méthode didactique, et d'autres matériaux utilisés en classe de français ?

2.1 Quelle est l'expérience des élèves avec leur méthode didactique de français et d'autres manières d'apprendre le français, en première année et en deuxième année ?

2.2 Quelle est l'opinion des élèves sur la manière avec laquelle ils apprennent le vocabulaire et la grammaire en première année et en deuxième année ?

2.3 Comment les élèves trouvent-ils le contenu (thèmes, exercices) de leur méthode didactique et d'autres exercices, en première année et en deuxième année ?

2.4 Quelle est l'impression des élèves 'AIM' en deuxième année qui n'ont pas utilisé cette méthode didactique en première année ?

Le lien entre les questions :

En général, les élèves commencent avec l'apprentissage du français en première année de l'école secondaire. On est maintenant (avril-mai-juin) à la fin de la première année, mais aussi à la fin de la deuxième année. Ce sont de bons moments pour demander une impression sur les cours de français. L'influence de la méthode didactique est le point central de cette thèse. Elle fait partie de l'influence environnementale : la méthode fait partie du contexte dans lequel l'élève apprend le français. Ce contexte a une influence sur sa motivation. Au total il y a deux questions de recherche. On commence avec la motivation pour apprendre le français et on finit avec la motivation pour continuer (ou pas). Au milieu se trouvent les questions qui se concentrent sur l'influence de la méthode didactique.

La première question traite l'intérêt des élèves pour la langue française en général. Est-ce qu'ils aiment cette matière scolaire et quelles sont les raisons pour lesquelles ils aiment suivre des cours de français ou pas. Il existe la distinction entre 'intérêt' et 'motivation'. Quelqu'un qui s'intéresse personnellement à l'apprentissage du français peut bien avoir une motivation extrinsèque pour cet apprentissage. C'est pour cette raison qu'ont fait cette distinction dans mes sous-questions de la première question de recherche. Cette question de recherche est intéressante parce qu'il est certain qu'il y a plus de raisons pour aimer ou ne pas aimer suivre des cours de français. Ici il n'y a pas encore un focus sur l'influence de la méthode didactique sur la motivation mais sur les autres aspects.

La deuxième question contient quatre sous-questions. La première sous-question est plus générale pour avoir une bonne impression sur l'importance de la méthode pour les élèves. Les autres questions sont plus spécifiques. Les sous-questions 2 et 3 sont basées sur les caractéristiques d'AIM par rapport à une méthode traditionnelle : l'application des gestes pour apprendre les mots et l'absence de l'explication

grammaticale d'une part et l'absence des chapitres et thèmes d'autre part. La quatrième sous-question parle de quelques élèves en deuxième année *AIM* qui ont des expériences avec d'autres méthodes. Est-ce que leur opinion est différente à celle des élèves qui ne connaissent qu'*AIM*?

5. La collecte de données

Dans cette recherche il est question d'un rassemblement de données quantitatives. Deux écoles y ont participé, l'une pour *AIM* et l'autre pour *D'accord!*. Pour chaque école, deux groupes de la première année et deux groupes de la deuxième année ont rempli un questionnaire. Il y a eu des entretiens avec deux élèves 'AIM' en deuxième année qui ont travaillé avec une autre méthode didactique l'année précédente.

5.1. Les écoles participantes et leur façon de travailler

Pour l'exécution de la recherche, on travaille ensemble avec deux écoles secondaires : Le 'Trinitas Gymnasium' à Almere pour *AIM* et Le 'Niftarlake College' à Maarssen pour *D'accord!*. Le group cible : des élèves en enseignement du second degré (vwo, atheneum en gymnasium), de la première et deuxième année.

5.1.1. Trinitas Gymnasium Almere pour AIM

Le Trinitas Gymnasium fait partie de la communauté d'écoles œcuménique 'Het Baken'. Elle peut accueillir environ 800 élèves. En première et deuxième année il y a environ 210 élèves. Une des enseignantes du Trinitas Gymnasium, Marjolein Martinaud, a entendu parler de cette méthode et est allée regarder au Canada comment ça se passe. Elle était très enthousiaste. En 2008-2009 il y a eu une expérience réussie avec *AIM* en troisième année. Depuis l'année scolaire 2009-2010, les élèves en première année apprennent le français avec *AIM* et depuis cette année scolaire aussi en deuxième année. On peut dire que le Trinitas Gymnasium est une école qui introduit régulièrement de nouvelles méthodes didactiques avec une approche différente, si toute la section d'une matière scolaire est d'accord.

Pour les élèves en première année, les professeurs suivent à peu près toutes les règles d'*AIM*. Martinaud a dit que les enfants ont quand même besoin d'une liste de vocabulaire pour bien mémoriser les mots. Sinon ce serait trop difficile, surtout si les élèves ne regardent pas le DVD avec l'explication des gestes. Ils apprennent seulement un peu de grammaire : les conjugaisons de quelques verbes seulement, le fonctionnement des adjectifs et des adverbes. Si les élèves ont fait de leur mieux pendant le cours, ils reçoivent une carte. Ceux qui ont obtenu beaucoup de cartes à la fin d'une période, recevront une bonne note supplémentaire. L'enseignante utilise beaucoup de gestes. Elle exprime chaque phrase qu'elle dit, par gestes. Les élèves répètent ces phrases ou créent de nouvelles phrases à partir de ces gestes, exprimés par l'enseignante. La langue de communication en classe est le français. Mais si un message n'est pas vraiment clair, il est répété en néerlandais. La répétition de la matière est importante mais la règle de dix minutes maximum pour une activité (de Wendy Maxwell) n'est pas très importante à cette école.

En deuxième année, les professeurs suivent de manière beaucoup moins stricte les règles d'*AIM*. Les gestes sont beaucoup moins importants. Ils utilisent une deuxième méthode pour captiver l'attention de l'élève : *TPRStorytelling (TPRS)*. Les apprenants du français apprennent un vocabulaire grâce au contexte de plusieurs histoires. Dans cette méthode, on utilise effectivement les traductions en néerlandais. Un problème signalé en deuxième année est l'arrivée d'un élève d'une autre école sans *AIM*. Pour lui, le français est beaucoup plus compliqué. Il a des difficultés à s'habituer à la nouvelle méthode. L'année 2011-2012, l'école veut continuer avec *AIM* en troisième année pour bien finir la matière de la deuxième année. Les élèves en première année apprennent le français et l'anglais.

5.1.2. Niftarlake College Maarssen pour *D'accord!*

L'autre école qui contribue à la recherche est le Niftarlake College à Maarssen pour l'enseignement général secondaire court (*mavo*), l'enseignement secondaire long (*havo*) et l'enseignement du second degré (*vwo*). L'école compte environ 1300 élèves. L'année 2010-2011 était la dernière année scolaire d'utilisation de la méthode *D'accord!* par le Niftarlake College. Les élèves en première année apprennent le français, l'anglais ainsi que l'allemand. Ils apprennent donc une langue de plus en première année par rapport au Trinitas Gymnasium.

Cette école travaille depuis environ 5 ans avec *D'accord!*. Pendant leurs cours, plusieurs professeurs utilisent aussi d'autres exercices (inspirés par d'autres méthodes didactiques). La langue de communication en première et deuxième année est selon les professeurs trop souvent le néerlandais. Puis il y a encore la possibilité d'utiliser l'*e-pack*. Beaucoup d'élèves jouent à des jeux et apprennent les mots et leur prononciation avec l'*e-pack*.

Selon une des enseignantes, Ideke Kopenaar, la méthode *D'accord!* fonctionne très bien parce qu'elle est bien structurée. Les élèves savent bien ce qu'ils doivent faire dans le cours. Ils peuvent bien continuer même s'ils sont malades. Ce qui est bien aussi, c'est la répétition de la grammaire. *D'accord!* répète la grammaire de l'année précédente et ajoute en même temps un nouvel élément.

L'année prochaine (2011-2012), cette méthode sera remplacée par une autre méthode d'origine néerlandaise *Grandes Lignes*. La plupart des enseignants de français au Niftarlake sont d'avis que cette méthode didactique sera plus efficace et plus claire.

5.2. Le nombre de participants

Il y a eu 192 participants à la recherche: 97 élèves pour *AIM* et 95 pour *D'accord!*. Les questionnaires ont été remplis le 20 mai 2011 (*D'accord!*) et le 10 juin 2011 (*AIM*). 11 questionnaires n'étaient pas remplis de façon correcte. Finalement on en a reçu 181

qui sont valables. Pour *AIM* première année : N=52, pour *AIM* deuxième année : N=42. Pour *D'accord!* première année : N=41 et pour *D'accord!* deuxième année : N=46. Il y a un peu plus de garçons que de filles : *AIM* première année : 26 filles, 25 garçons (1 inconnu). *AIM* deuxième année : 19 filles, 22 garçons (1 inconnu). *D'accord!* première année : 17 filles, 21 garçons (3 inconnus). *D'accord!* deuxième année : 18 filles, 26 garçons (2 inconnus).

5.3. Les questionnaires

On a établi deux questionnaires, presque identiques : Un questionnaire a été établi spécifiquement pour les élèves 'AIM' et un deuxième questionnaire pour les élèves 'D'accord!'. Pour mieux composer les questionnaires, on a eu des interviews avec deux professeurs : Marjolein Martinaud du Trinitas Gymnasium pour *AIM* et Ideke Koppenaal du Niftarlake College pour *D'accord!*. Elles ont expliqué comment leur école travaille avec la méthode didactique et s'ils respectent toutes les consignes de l'éditeur ou non. On a suivi quelques cours de la première année et de la deuxième année pour mieux comprendre leur fonctionnement. Pour avoir des résultats bien comparables, il y a presque toujours des questions correspondantes pour les deux méthodes didactiques. Les deux questionnaires comptent chacun deux versions, l'une pour la première année et l'autre pour la deuxième année. Pourtant, la version pour la deuxième année est presque identique à la version pour la première année pour bien pouvoir mesurer les différences entre les deux années scolaires. Les exemples des questionnaires (*AIM* première année et *D'accord!* première année) se trouvent à l'annexe I.

5.3.1. La composition des questionnaires

Les questionnaires comptent chacun environ 25 questions, subdivisées en trois catégories : 'algemeen' (le français en général), 'de Franse les' (le cours de français) et 'de lesmethode' (la méthode didactique). La dernière catégorie concernant la méthode didactique contient la plupart des questions. Pour la formulation de ces questions, on a essayé de respecter les consignes de Baarda & De Goede (2005) : on traite un sujet par question. Toutes les questions sont fermées (avec une échelle de 1 à 5). Pour quelques questions une explication supplémentaire est demandée comme approfondissement. Le questionnaire pour *AIM* a été testé le 17 mai 2011 à l'école 'Openbaar Lyceum Zeist' dans un petit groupe de quelques élèves de la première année. On a parcouru les questions une par une. Les élèves ont donné leur interprétation du sens pour chaque question et ils ont rempli le questionnaire. Puis on a effectué quelques modifications dans la composition des questions.

5.3.2. Répartition des questions par catégories, basée sur la théorie de la motivation

Voici les questions, posées aux élèves dans les questionnaires, avec leurs traductions en français. Les questions traitent d'une ou de plusieurs domaines de 'motivation', tels qu'elles sont décrites dans la théorie. Il est clair que les frontières entre la motivation et l'intérêt sont souvent très vagues. Ceci compte aussi pour les quatre sources de Lepper & Hodell. Plusieurs questions traitent plusieurs aspects de la motivation.

Tableau 5.1. Les questions et leurs liens avec la théorie sur la motivation

1. Wat vind je van de Franse taal? <i>Que penses-tu de la langue française ?</i>	Intérêt
2. Vind je het belangrijk om Frans te kunnen spreken? <i>Est-il important de pouvoir parler français selon toi ?</i>	Intérêt
3. Probeer je wel eens buiten de les Frans te spreken? <i>Est-ce que tu essaies de parler français en dehors de l'école ?</i>	Intérêt
4. Ga je met plezier naar de Franse les? <i>Est-ce que tu fréquentes les cours de français avec plaisir ?</i>	Intérêt, motivation
5. 'Mijn enige reden om mijn best te doen in de Franse les is dat ik over wil gaan naar de volgende klas' <i>'Ma seule raison pour faire de mon mieux dans les cours de français est de passer de l'année présente à l'année suivante'</i>	Motivation, intérêt
6. Vind je jezelf goed in het vak Frans? <i>Est-ce que tu trouves bon en français ?</i>	Motivation, intérêt
7. Vind je het goed dat je verplicht Frans moet leren op school? <i>Es-tu d'accord avec le fait que tu dois apprendre obligatoirement le français à l'école ?</i>	Intérêt, motivation
8. 'De docent voor het vak Frans geeft fijn les' <i>'Le professeur de français donne des cours agréables'</i>	Intérêt, motivation
9. Denk je dat je door wilt gaan met de Franse les op school na het derde leerjaar? (pour élèves de deuxième année) <i>Penses-tu vouloir continuer les cours de français après la troisième année ?</i>	Motivation, intérêt
10. Vind je AIM/ D'accord! leuk? <i>Est-ce que tu trouves AIM/ D'accord! plaisant ?</i>	Intérêt, défi, curiosité, maîtrise, fantaisie
11. Vind je het belangrijk dat je woordjes die je met AIM leert ook terug kunt lezen op een woordenlijst met Nederlandse vertaling? (AIM) <i>Est-il important que tu puisses relire les traductions des mots en néerlandais avec AIM sur une liste de traductions ?</i>	Maîtrise

<p>12. Vind je het leren van woorden aan de hand van woordenlijsten fijn? (D'accord!) <i>Aimes-tu apprendre les mots à partir de listes de mots ?</i></p>	Maitrise
<p>13. Vind je het gebruik van gebaren in de les fijn? (AIM) <i>Aimes-tu l'usage de gestes en cours ?</i></p>	Maitrise, curiosité
<p>14. Heb je van tevoren een idee welke opdrachten jullie in de Franse les gaan doen? <i>Est-ce que tu as une idée de ce que vous allez faire en cours, avant le début du cours ?</i></p>	Curiosité
<p>15. Vind je de opdrachten van AIM/ D'accord! afwisselend? <i>Trouves-tu que les exercices d'AIM/ de D'accord! sont variés ?</i></p>	Défi, curiosité
<p>16. Vind je het belangrijk dat je veel kunt spreken in de les? <i>Trouves-tu important que tu puisses parler beaucoup dans le cours?</i></p>	Défi, curiosité
<p>17. 'Opdrachten in de Franse les die niet van AIM/ D'accord! zijn, vind ik leuker' <i>'Les exercices en cours de français qui ne sont pas d'AIM/ de D'accord! sont plus amusants'</i></p>	Défi, curiosité
<p>18. Vind je het fijn om een taal te leren zonder veel grammatica-uitleg in het eerste jaar? (AIM première année) <i>Est-ce que c'est agréable d'apprendre une langue sans apprendre beaucoup de grammaire en première année ?</i></p>	Curiosité, maitrise
<p>19. Vind je het fijn om grammatica-uitleg te krijgen in het eerste jaar? <i>Est-ce que c'est agréable d'avoir des explications de grammaire en première année ?</i></p>	Curiosité, maitrise
<p>20. Ben je tevreden over je kennis van de tot nu toe geleerde grammatica? (deuxième année') <i>Es-tu content de tes connaissances de grammaire que tu as apprises jusqu'à présent ?</i></p>	Maitrise
<p>21. Vind je de toneelstukjes van AIM/ de dialogen van D'accord! leerzaam? <i>Est-ce que tu trouves les pièces de théâtre d'AIM instructives ?/ les dialogues de D'accord! instructifs ?</i></p>	Fantaisie, curiosité
<p>22. Hoe vind je het om Frans te spreken in een klas met medeleerlingen? <i>Que penses-tu de parler français en classe avec des camarades de classe ?</i></p>	Défi, maitrise
<p>23. Zou je ook andere talen willen leren met behulp van AIM/ D'accord!? <i>Est-ce que tu voudrais apprendre d'autres langues à l'aide d'une méthode comparable à celle d'AIM/ D'accord! ?</i></p>	Intérêt, motivation

24. 'Het is fijn dat we alles zoveel herhalen in de les' (AIM) <i>'Il est agréable d'avoir beaucoup de répétitions en cours'</i>	Maîtrise, défi
25. Vind je dat de lesstof voldoende wordt herhaald? (D'accord!) <i>Est-ce que tu trouves que la matière est assez répétée ?</i>	Maîtrise, défi
26. Vind je dat je genoeg oefent met de opdrachten van D'accord! op internet? (D'accord!) <i>Trouves-tu que tu pratiques assez avec les exercices de D'accord! en ligne ?</i>	Défi
27A - 30A. Vind je dat er voldoende aandacht is voor het schrijven/ spreken/ lezen/ luisteren in de Franse les? <i>Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la production écrite/ la production orale/ la compréhension écrite/ la compréhension orale en cours de français ?</i>	Maîtrise
27B - 30B. Vind je dat de uitleg jou helpt bij het leren van het schrijven/ spreken/ lezen/ luisteren in het Frans? <i>Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la production écrite/ la production orale/ la compréhension écrite/ la compréhension orale en français ?</i>	Maîtrise

5.4. Les analyses

Après la collecte des questionnaires remplis, on a vérifié si toutes les listes étaient bien remplies ou non. Finalement il y avait un nombre de 181 questionnaires valables. On a entré les résultats dans SPSS et effectué deux analyses principales : Une analyse pour obtenir les moyennes, les déviations standards et les coefficients de dissymétrie et d'aplatissement. La deuxième analyse pour vérifier si les différences entre les réponses étaient significatives (une analyse de variance).

La première analyse concerne le calcul des moyennes, des déviations standards, des coefficients de dissymétrie (skewness) et des coefficients d'aplatissement (kurtosis). Les moyennes (M) montrent le total de tous les scores par question, divisé par le nombre de personnes interrogées. Les déviations standards (SD) montrent la moyenne des différences de tous les scores par rapport à la moyenne (M).

Pour savoir si la distribution des réponses par question et groupe est normale, on a fait une analyse de coefficients de symétrie. Il est question d'une distribution positive ou négative, ou d'une distribution égale. Une distribution positive veut dire que les valeurs basses sont surreprésentées. La distribution des réponses dans un graphique est étalée vers la gauche. Une distribution négative veut dire que les valeurs hautes sont surreprésentées. La distribution des réponses est étalée vers la droite. Le coefficient d'aplatissement, ou kurtosis, montre si une distribution des réponses est plate (distribution négative) ou si elle montre une pointe (distribution positive). Avec cette

analyse on peut comparer la distribution des réponses, pour savoir si elles suivent la loi normale. Pour cette recherche on accepte des résultats entre -1,00 et + 1,00 comme des coefficients assez normaux². Une distribution égale qui suit la loi normale, donne le résultat 'zéro'.

Dans l'analyse de variance, on vérifie si les différences signalées dans la première analyse sont significatives ou non. Le résultat de cette analyse (Sig.) doit être en dessous de 5%, pour qu'une différence soit significative, c'est-à-dire pour qu'on puisse supposer qu'on ne constate pas une différence abusive : ($P < .05$).

Une troisième analyse concerne les réponses aux questions ouvertes. On a demandé des explications supplémentaires pour une huitaine de questions. Ces réponses sont de temps en temps très diverses. Elles ne sont pas classifiées sous plusieurs catégories dans SPSS. Mais elles peuvent quand même donner une bonne indication pourquoi on trouve des différences entre les deux méthodes ou entre les années différentes. Elles sont donc une source supplémentaire et intéressante pour mieux comprendre la motivation des élèves. Vous trouverez les résultats dans les chapitres 6 et 7.

² On suit ici les consignes de P.K. Doorn et M.P. Rhebergen de l'université de Leyde (1998, modifié en 2006) : <http://www.let.leidenuniv.nl/history/RES/stat/html/les6.html> (21.07.2011)

6. Les résultats

6.1. Introduction

Dans ce chapitre vous trouverez les moyennes et déviations standards pour les deux aspects principaux de cette recherche : la distinction entre les deux 'méthodes' et les 'deux années', c'est-à-dire tous les élèves de la première année versus tous les élèves de la deuxième année. On appelle ces deux comparaisons les 'effets principaux'.

- 1. **AIM** ↔ **D'accord!**
- 2. **Première année** ↔ **Deuxième année**

On a fait aussi d'autres comparaisons qui concernent les différentes 'années'. Ces comparaisons s'appellent des 'effets d'interaction'. Ils sont moins importants pour cette recherche, mais on a quand même calculé toutes les moyennes et déviations standards de ces effets pour savoir si on retrouve les différences entre les effets principaux aussi à un niveau plus bas, dans les effets d'interaction.

- 3. **AIM première année** ↔ **D'accord! première année**
- 4. **AIM deuxième année** ↔ **D'accord! deuxième année**
- 5. **AIM première année** ↔ **AIM deuxième année**
- 6. **D'accord! première année** ↔ **D'accord! deuxième année**

Grâce à toutes les moyennes et déviations standards de ces comparaisons et en combinaison de l'analyse de variance, on aura une bonne indication d'où viennent les correspondances et différences entre les réponses des élèves qui ont participé à l'enquête. Vous pouvez trouver toutes les moyennes (M) et toutes les déviations standards (SD) des effets d'interaction à *l'annexe II*, ainsi que tous les coefficients de symétrie et les coefficients d'aplatissement (skewness et kurtosis) pour les effets principaux et pour les effets d'interaction. Il est toujours question d'une échelle de 1 (très négatif) à 5 (très positif), sauf pour les questions 5 et 14. Pour ces deux questions 1 = très positif et 5 = très négatif.

6.2. Moyennes et Déviations standards des effets principaux 'méthode' et 'année'

		M	(SD)
1. Que penses-tu de la langue française ?	AIM :	3,27	(1,03)
	D'accord! :	2,92	(0,99)
	Première année :	3,11	(0,96)
	Deuxième année :	3,09	(1,09)
2. Est-il important de pouvoir parler français selon toi ?	AIM :	2,94	(1,13)
	D'accord! :	2,75	(1,15)
	Première année :	2,88	(1,10)
	Deuxième année :	2,82	(1,19)
3. Est-ce que tu essaies de parler français en dehors de l'école ?	AIM :	2,04	(0,96)
	D'accord! :	1,84	(0,94)
	Première année :	1,92	(0,94)
	Deuxième année :	1,97	(0,98)

		M	(SD)
4. Est-ce que tu fréquentes les cours de français avec plaisir ?	AIM :	2,67	(0,96)
	D'accord! :	2,32	(0,97)
	Première année :	2,32	(0,91)
	Deuxième année :	2,63	(1,03)
5. 'Ma seule raison pour faire de mon mieux dans les cours de français est de passer de l'année présente à l'année suivante'	AIM :	3,12	(1,27)
	D'accord! :	3,63	(1,21)
	Première année :	3,41	(1,25)
	Deuxième année :	3,32	(1,28)
6. Est-ce que tu trouves bon en français ?	AIM :	2,99	(1,08)
	D'accord! :	3,03	(1,14)
	Première année :	3,04	(1,06)
	Deuxième année :	2,98	(1,15)
7. Es-tu d'accord avec le fait que tu dois apprendre obligatoirement le français à l'école ?	AIM :	2,91	(1,21)
	D'accord! :	2,88	(1,21)
	Première année :	2,91	(1,19)
	Deuxième année :	2,78	(1,24)
8. 'Le professeur de français donne des cours agréables'	AIM :	3,06	(0,99)
	D'accord! :	2,59	(1,14)
	Première année :	2,76	(1,06)
	Deuxième année :	2,91	(1,12)
9. Penses-tu vouloir continuer les cours de français après la troisième année ? (pour élèves de deuxième année)	AIM (2 ^e) :	2,74	(1,47)
	D'accord! (2 ^e) :	2,52	(1,31)
10. Est-ce que tu trouves AIM/ D'accord! plaisant ?	AIM :	2,66	(1,12)
	D'accord! :	2,93	(0,95)
	Première année :	2,73	(1,07)
	Deuxième année :	2,85	(1,17)
11. Est-il important que tu puisses relire les traductions des mots en néerlandais avec AIM sur une liste de traductions ? (AIM)	AIM :	4,47	(0,81)
	D'accord! :	3,56	(1,29)
12. Aimes-tu apprendre les mots à partir de listes de mots ? (D'accord!)	D'accord! :	3,56	(1,29)
13. Aimes-tu l'usage de gestes en cours ? (AIM)	AIM :	2,39	(1,23)
14. Est-ce que tu as une idée de ce que vous allez faire en cours, avant le début du cours ?	AIM :	2,68	(1,03)
	D'accord! :	3,64	(1,27)
	Première année :	2,98	(1,25)
	Deuxième année :	3,32	(1,22)
15. Trouves-tu que les exercices d'AIM/ de D'accord! sont variés ?	AIM :	2,61	(0,98)
	D'accord! :	2,41	(1,04)
	Première année :	2,56	(0,97)
	Deuxième année :	2,47	(1,05)

		M	(SD)
16. Trouves-tu important que tu puisses parler beaucoup dans le cours?	AIM :	3,20	(1,07)
	D'accord! :	3,25	(1,04)
	Première année :	3,25	(1,06)
	Deuxième année :	3,20	(1,05)
17. 'Les exercices en cours de français qui ne sont pas d'AIM/ de D'accord! sont plus amusants'	AIM :	2,65	(1,40)
	D'accord! :	2,86	(1,09)
	Première année :	2,83	(1,13)
	Deuxième année :	2,67	(1,40)
18. Est-ce que c'est agréable d'apprendre une langue sans apprendre beaucoup de grammaire en première année ? (AIM première année)	AIM (1 ^e):	3,29	(1,44)
	D'accord!(1):	4,32	(0,93)
20. Es-tu content de tes connaissances de grammaire que tu as apprises jusqu'à présent ? (deuxième année)	AIM (2 ^e) :	3,40	(1,29)
	D'accord! (2 ^e) :	3,43	(1,07)
21. Est-ce que tu trouves les pièces de théâtre d'AIM instructives ?/ les dialogues de D'accord! instructifs ?	AIM :	2,73	(1,19)
	D'accord! :	2,95	(1,07)
	Première année :	2,66	(1,13)
	Deuxième année :	3,03	(1,12)
22. Que penses-tu de parler français en classe avec des camarades de classe ?	AIM :	2,65	(1,04)
	D'accord! :	2,78	(1,12)
	Première année :	2,74	(0,99)
	Deuxième année :	2,68	(1,17)
23. Est-ce que tu voudrais apprendre d'autres langues à l'aide d'une méthode comparable à celle d'AIM/ D'accord! ?	AIM :	2,62	(1,47)
	D'accord! :	3,01	(1,15)
	Première année :	2,72	(1,30)
	Deuxième année :	2,90	(1,37)
24. 'Il est agréable d'avoir beaucoup de répétitions en cours' (AIM)	AIM :	3,22	(1,18)
	D'accord! :	3,41	(1,11)
25. Est-ce que tu trouves que la matière est assez répétée ? (D'accord!)	D'accord! :	3,41	(1,11)
	D'accord! :	3,09	(1,30)
26. Trouves-tu que tu pratiques assez avec les exercices de D'accord! en ligne ? (D'accord!)	D'accord! :	3,09	(1,30)

		M	(SD)
27A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la production écrite en cours de français ?	AIM :	3,05	(1,21)
	D'accord! :	3,32	(1,12)
	Première année :	3,20	(1,21)
	Deuxième année :	3,16	(1,33)
27B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la production écrite ?	AIM :	2,71	(1,14)
	D'accord! :	3,06	(1,05)
	Première année :	2,97	(1,15)
	Deuxième année :	2,78	(1,07)
28A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la production orale en cours de français ?	AIM :	4,10	(0,83)
	D'accord! :	2,98	(1,21)
	Première année :	3,36	(1,10)
	Deuxième année :	3,48	(1,24)
28B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la production orale ?	AIM :	3,44	(1,12)
	D'accord! :	2,99	(0,98)
	Première année :	3,34	(1,01)
	Deuxième année :	3,09	(1,14)
29A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la compréhension écrite en cours de français ?	AIM :	2,98	(0,95)
	D'accord! :	3,76	(1,20)
	Première année :	3,15	(1,20)
	Deuxième année :	3,57	(1,05)
29B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la compréhension écrite ?	AIM :	2,86	(0,99)
	D'accord! :	3,14	(1,00)
	Première année :	2,82	(1,05)
	Deuxième année :	3,18	(0,95)
30A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la compréhension orale en cours de français ?	AIM :	3,34	(1,22)
	D'accord! :	3,75	(1,34)
	Première année :	3,58	(1,26)
	Deuxième année :	3,49	(1,33)
30B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la compréhension orale ?	AIM :	3,12	(1,14)
	D'accord! :	3,08	(1,08)
	Première année :	3,24	(1,04)
	Deuxième année :	2,93	(1,10)

6.3. Analyse des différences par question

Est-ce que les différences entre *AIM* et *D'accord!* sont significatives oui ou non et y a-t-il des différences significatives entre la première et deuxième année ? Pour avoir les réponses, on a effectué une analyse de variance. Tous les résultats sont publiés à l'annexe III. Pour chaque question du questionnaire, on a regardé s'il y a des différences significatives entre les méthodes ainsi qu'entre les années. On mentionne ici aussi les coefficients de symétrie et d'aplatissement pour les différences significatives des effets principaux pour savoir si les résultats suivent (à peu près) la loi normale. Les résultats de

l'analyse ci-dessous et les réponses des questions ouvertes du questionnaire (voir *annexe IV*), seront à la base de *chapitre 7. La discussion*.

1. Que penses-tu de la langue française ? On a trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' : $F = 5,31$ ($P = 0,02$). Le groupe 'AIM' (3,27) est significativement plus positif que le groupe 'D'accord!' (2,92). Il n'y a plus d'effets significatifs au niveau des années. Les groupes sont probablement devenus trop petits. Il est question d'une distribution négative pour les deux groupes mais elles ne se distribuent pas beaucoup vers la droite. La distribution est plus négative pour AIM : -0,50 contre -0,28 pour D'accord!. Les coefficients d'aplatissement sont négatifs : -0,75 pour AIM contre -0,28 pour D'accord!. Il est donc question d'une distribution plus plate pour AIM.

2. Est-il important de pouvoir parler français selon toi ? On n'a pas trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' ou pour 'année'.

3. Est-ce que tu essaies de parler français en dehors de l'école ? On n'a pas trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' ou pour 'année'.

4. Est-ce que tu fréquentes les cours de français avec plaisir ? On a trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' : $F = 5,92$ ($P = 0,16$). Le groupe 'AIM' (2,67) est significativement plus positif que le groupe 'D'accord!' (2,32). Cette différence existe bien en première année : $F = 6,61$ ($P = 0,01$), mais elle n'existe pas en deuxième année. Le coefficient de dissymétrie pour AIM est presque zéro (-0,05). Pour D'accord!, on connaît une distribution positive de 0,32. Les différences ne sont donc pas très grandes. Les coefficients d'aplatissement sont négatifs, mais quand même acceptables : -0,65 pour AIM contre -0,48 pour D'accord!.

5. 'Ma seule raison pour faire de mon mieux dans les cours de français est de passer de l'année présente à l'année suivante'* On a trouvé un effet principal significatif pour méthode : $F = 7,78$ ($P = 0,01$). Le groupe 'D'accord' (3,63) est significativement plus d'accord que le groupe 'AIM' (3,12). Cette différence existe bien en deuxième année : $F = 5,18$ ($P = 0,03$), mais elle n'existe pas en deuxième année. Les coefficients de dissymétrie d'AIM et de D'accord! sont négatives : -0,13 pour AIM et -0,46 pour D'accord!. D'accord! montre une distribution plus vers la droite, mais les deux valeurs sont approximativement normales. Les coefficients d'aplatissement sont assez négatifs. Il y a presque une même tendance pour AIM et D'accord! : -1,11 pour AIM contre -0,85 pour D'accord!.

*Attention, dans cette question l'échelle fonctionne inversement (1 = très positif, 5 = très négatif). On peut donc conclure que le groupe 'AIM' est plus positif.

6. Est-ce que tu trouves bon en français ? On n'a pas trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' ou pour 'année'.

7. Es-tu d'accord avec le fait que tu dois apprendre obligatoirement le français à l'école ? On n'a pas trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' ou pour 'année'.

8. 'Le professeur de français donne des cours agréables' On a trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' : $F = 9,10$ ($P = 0,01$). Le groupe 'AIM' (3,06) est significativement plus positif que le groupe 'D'accord!' (2,59). Cette différence existe pour la première année : $F = 4,29$ ($P = 0,04$), comme pour la deuxième année : $F = 5,32$ ($P = 0,03$). Le coefficient de dissymétrie est négatif pour *AIM* et positif pour *D'accord!*, mais les deux sont approximativement normaux : -0,27 pour *AIM* contre 0,15 pour *D'accord!*. Les coefficients d'aplatissement sont négatifs : -0,55 pour *AIM* contre -0,93 pour *D'accord!*. Il est donc question d'une distribution plus plate pour *D'accord!*.

9. Penses-tu vouloir continuer les cours de français après la troisième année ? (pour élèves de deuxième année) On n'a pas trouvé un effet secondaire significatif pour 'méthode en deuxième année'.

10. Est-ce que tu trouves AIM/ D'accord! plaisant ? On n'a pas trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' ou pour 'année'.

11. Est-il important que tu puisses relire les traductions des mots en néerlandais avec AIM sur une liste de traductions ? (AIM) On n'a pas trouvé un effet secondaire significatif pour 'année'. (Pas analysé pour méthode)

12. Aimes-tu apprendre les mots à partir de listes de mots ? (D'accord!) On n'a pas trouvé un effet secondaire significatif pour 'année'.

13. Aimes-tu l'usage de gestes en cours ? (AIM) On a trouvé un effet secondaire significatif pour 'année' : $F = 4,56$, ($P = 0,03$). Le groupe d'*AIM* première année (2,63) est significativement plus positif que le groupe d'*AIM* deuxième année (2,10).

14. Est-ce que tu as une idée de ce que vous allez faire en cours, avant le début du cours ?* On a trouvé un effet principal significatif pour méthode: $F = 31,72$ ($P = 0,00$). Le groupe 'AIM' (2,68) est significativement plus positif que le groupe 'D'accord' (3,64). Cette différence existe en première année : $F = 15,44$ ($P = 0,00$) et en deuxième année : $F = 14,74$ ($P = 0,00$). Les coefficients de dissymétrie sont négatifs pour *AIM* et *D'accord!*: respectivement -0,19 et -0,56. La distribution des résultats de

D'accord! est plus étalée vers la droite. Les coefficients d'aplatissement sont négatifs et ne diffèrent pas beaucoup : -0,92 pour *AIM* contre -0,77 pour *D'accord!*.

*Attention, dans cette question l'échelle fonctionne inversement (1 = très positif, 5 = très négatif).

15. Trouves-tu que les exercices d'AIM/ de D'accord! sont variés ? On n'a pas trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' ou pour 'année'.

16. Trouves-tu important que tu puisses parler beaucoup dans le cours? On n'a pas trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' ou pour 'année'.

17. 'Les exercices en cours de français qui ne sont pas d'AIM/ de D'accord! sont plus amusants' On n'a pas trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' ou pour 'année'.

Pas de comparaison possible entre deux groupes pour les questions 18 et 19.

20. Es-tu content de tes connaissances de grammaire que tu as apprises jusqu'à présent ? (deuxième année) On n'a pas trouvé un effet secondaire significatif pour 'méthode' ou pour 'année'.

21. Est-ce que tu trouves les pièces de théâtre d'AIM instructives ?/ les dialogues de D'accord! instructifs ? On a trouvé un effet principal significatif pour 'année' : $F = 5,12$ ($P = 0,03$). L'ensemble de la deuxième année *AIM/ D'accord!* (3,03) est significativement plus positive que l'ensemble de la première année (2,66). Les coefficients de dissymétrie pour les deux années ont presque une valeur de 0, surtout pour la première année : respectivement 0,02 et -0,12. Par contre, Les coefficients d'aplatissement sont (assez) négatifs. Le coefficient de la première année (-0,95) est plus négatif que celui de la deuxième année (-0,64).

22. Que penses-tu de parler français en classe avec des camarades de classe ? On n'a pas trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' ou pour 'année'.

23. Est-ce que tu voudrais apprendre d'autres langues à l'aide d'une méthode comparable à celle d'AIM/ D'accord! ? On a trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' : $F = 4,02$ ($P = 0,05$). Le groupe 'D'accord!' (3,01) est significativement plus positif que le group 'AIM' (2,62). Cet effet principal significatif n'existe plus quand on divise les groups en première et en deuxième année. Les coefficients de dissymétrie ne sont pas loin de 0 : respectivement 0,21 pour *AIM* et -0,02 pour *D'accord!*. Les coefficients d'aplatissement sont négatifs, *AIM* même plus négatif que -1,00. La valeur

pour *AIM* est presque deux fois plus négative que celle pour *D'accord!* : respectivement -1,44 contre -0,73. *AIM* montre donc une distribution plus plate.

24. 'Il est agréable d'avoir beaucoup de répétitions en cours' (AIM) On n'a pas trouvé un effet secondaire significatif pour 'année'.

25. Est-ce que tu trouves que la matière est assez répétée ? (D'accord!) On n'a pas trouvé un effet secondaire significatif pour 'année'.

26. Trouves-tu que tu pratiques assez avec les exercices de D'accord! en ligne ? (D'accord!) On n'a pas trouvé un effet secondaire significatif pour 'année'.

27A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la production écrite en cours de français ? On n'a pas trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' ou pour 'année'.

27B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la production écrite ? On a trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' : $F = 4,45$ ($P = 0,04$). Le groupe 'D'accord!' est significativement plus positif (3,06) que le groupe 'AIM' (2,71). Il existe également une différence entre *D'accord!* première année (3,37) et deuxième année (2,78) : $F = 7,18$ ($P = 0,01$) et entre *AIM* première année (2,65) et *D'accord!* première année (3,37) : $F = 9,68$ ($P = 0,00$). Les coefficients de dissymétrie des deux méthodes ne diffèrent pas beaucoup: -0,06 pour *AIM* et -0,18 pour *D'accord!* Les coefficients d'aplatissement sont négatifs, *AIM* montre une distribution plus plate que *D'accord!* : respectivement -0,80 et -0,26.

28A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la production orale en cours de français ? On a trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' : $F = 53,25$ ($P = 0,00$). Le groupe 'AIM' (4,10) est significativement plus positif que le groupe 'D'accord!' (2,98). Il existe également une différence significative entre *AIM* première année (4,08) et *D'accord!* (3,07) première année : $F = 23,76$ ($P = 0,00$), ainsi qu'entre *AIM* deuxième année (4,12) et *D'accord!* deuxième année (2,89) : $F = 28,22$ ($P = 0,00$). Les coefficients de dissymétrie diffèrent beaucoup. Celui d'*AIM* est plus négatif que -1,00 : -1,10 contre seulement 0,09 pour *D'accord!*. Les coefficients d'aplatissement diffèrent beaucoup : 1,81 pour *AIM* contre -0,91 pour *D'accord!*. Mais les différences entre les moyennes (M) sont grandes aussi.

28B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la production orale ? On a trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' : $F = 8,10$ ($P = 0,01$). Le groupe 'AIM' (3,44) est plus positif que le groupe 'D'accord!' (2,99). Il existe également une différence significative entre *D'accord!* première année (3,29) et

D'accord! deuxième année (2,72) : $F = 8,04$ ($P = 0,01$), ainsi qu'entre *AIM* deuxième année (3,38) et *D'accord!* deuxième année (2,72) : $F = 11,58$ ($P = 0,00$). Les coefficients de dissymétrie sont assez normaux : respectivement -0,47 pour *AIM* contre -0,29 pour *D'accord!*. Ceci est aussi le cas pour les coefficients d'aplatissement : respectivement -0,27 pour *AIM* contre -0,40 pour *D'accord!*.

29A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la compréhension écrite en cours de français ? On a trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' : $F = 26,66$, ($P = 0,00$) ainsi que pour 'année' : $F = 6,21$ ($P = 0,02$). Pour 'méthode' on voit que le groupe '*D'accord!*' (3,76) est significativement plus positif que le groupe '*AIM*' (2,98). Pour 'année' on voit que la deuxième année (3,57) est plus positive que la première année (3,15). Dans toutes les autres combinaisons il existe des différences significatives, sauf pour *D'accord!* première année VS. *D'accord!* deuxième année. Les coefficients de dissymétrie sont assez normaux : respectivement -0,19 pour *AIM* contre -0,67 pour *D'accord!*. On peut donc dire que la distribution de *D'accord!* est plus étalée vers la droite. Les coefficients d'aplatissement sont aussi assez normaux : respectivement -0,42 pour *AIM* contre -0,43 pour *D'accord!*.

29B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la compréhension écrite ? On n'a pas trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' ou pour 'année'.

30A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la compréhension orale en cours de français ? On a trouvé un effet principal significatif pour 'méthode' : $F = 4,56$ ($P = 0,03$). Le groupe '*D'accord!*' (3,75) est significativement plus positif que le groupe '*AIM*' (3,34). Cette différence existe bien en première année : $F = 6,60$ ($P = 0,01$), mais elle n'existe pas en deuxième année. Les coefficients de dissymétrie ne diffèrent pas beaucoup : respectivement -0,50 pour *AIM* contre -0,71 pour *D'accord!*. On peut donc dire que la distribution de *D'accord!* est un peu plus étalée vers la droite. Les coefficients d'aplatissement sont presque pareils : respectivement -0,71 pour *AIM* contre -0,78 pour *D'accord!*.

30B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la compréhension orale ? On a trouvé un effet principal significatif pour 'année' : $F = 4,00$ ($P = 0,05$). L'ensemble de la deuxième année (3,49) est significativement plus positif que l'ensemble de la première année (2,93). Les coefficients de dissymétrie sont assez normaux : respectivement -0,24 pour *AIM* contre -0,56 pour *D'accord!*. On peut donc dire que la distribution de *D'accord!* est plus étalée vers la droite. Les coefficients d'aplatissement sont presque pareils : respectivement -0,57 pour *AIM* contre -0,62 pour *D'accord!*.

7. Discussion

7.1. Interprétation des résultats

Maintenant on sait quelles réponses des élèves sont significativement différentes ou pas. Il y en a donc plusieurs qui sont significatives. On a aussi une idée si la distribution des réponses suit la loi normale, grâce aux coefficients de dissymétrie et d'aplatissement pour les effets principaux significatifs. Ils restent souvent entre -1,00 et +1,00 et les différences entre les méthodes et les années ne sont souvent pas grandes, sauf pour la question 28A où on trouve de grandes différences. Mais pour cette question, les différences entre les moyennes (M) sont beaucoup plus grandes aussi que les différences des moyennes (M) pour les autres questions. Les différences sont quand même significatives. Dans ce chapitre, il s'agit d'établir le lien entre les réponses et la théorie sur la motivation, ainsi que de déterminer la valeur de ces résultats pour la question centrale de cette recherche. Quels en sont les conséquences ? On reprend alors la théorie sur la motivation. La première partie de ce chapitre est divisée en trois sous-parties qui traitent chacune un élément de la théorie. Les numéros devant chaque question correspondent aux numéros du tableau 5.1, ainsi qu'à la liste de *paragraphe 6.2* (moyennes et déviations standards). Ici on n'interprète que les résultats de SPSS. Le lien avec les réponses sur les questions ouvertes du questionnaire sera établi plus tard (*paragraphe 7.2*). Avant de commencer on peut déjà dire que les moyennes sont souvent assez basses (autour de 3 sur 5 et souvent en dessous de 3). En plus, les déviations standards sont souvent assez élevées (pour les deux méthodes). Pour la plupart des questions la distribution des réponses est assez normale. Avec la règle de $P < .05$ on a indiqué si les différences sont significatives ou non.

7.1.1. L'intérêt selon les réponses des élèves

Des différences significatives :

1. Que penses-tu de la langue française ?
4. Est-ce que tu fréquentes les cours de français avec plaisir ?
5. 'Ma seule raison pour faire de mon mieux dans les cours de français est de passer de l'année présente à l'année suivante'
8. 'Le professeur de français donne des cours agréables'
23. Est-ce que tu voudrais apprendre d'autres langues à l'aide d'une méthode comparable à celle d'AIM/ D'accord! ?

Pas de différences significatives :

2. Est-il important de pouvoir parler français selon toi ?
3. Est-ce que tu essaies de parler français en dehors de l'école ?
6. Est-ce que tu trouves bon en français ?
7. Es-tu d'accord avec le fait que tu dois apprendre obligatoirement le français à l'école ?
9. Penses-tu vouloir continuer les cours de français après la troisième année ? (pour élèves de deuxième année)

Les élèves ont donné leur avis sur dix questions qui ont un lien avec l'intérêt personnel ou situationnel. Cinq questions montrent des différences significatives et pour quatre de ces questions les élèves 'AIM' sont significativement plus positifs. Les élèves 'D'accord!' ont dit plus souvent qu'ils aiment avoir une méthode comparable pour les autres langues étrangères à l'école. Par contre, sur le plan personnel, les élèves 'AIM' sont un peu plus

enthousiastes. Ils trouvent la langue plus plaisante et fréquentent les cours avec plus de plaisir. Les élèves 'D'accord!' confirment plus souvent que la seule raison de suivre des cours de français, est pour réussir à l'école. En général on peut dire que l'intérêt pour le français des élèves 'AIM' est plus grand que des élèves 'D'accord!', mais les différences ne sont pas très grandes, même petites.

7.1.2. La motivation selon les réponses des élèves

Des différences significatives :

4. Est-ce que tu fréquentes les cours de français avec plaisir
5. 'Ma seule raison pour faire de mon mieux dans les cours de français est de passer de l'année présente à l'année suivante'
8. 'Le professeur de français donne des cours agréables'
23. Est-ce que tu voudrais apprendre d'autres langues à l'aide d'une méthode comparable à celle d'AIM/ D'accord! ?

Pas de différences significatives :

6. Est-ce que tu trouves bon en français ?
7. Es-tu d'accord avec le fait que tu dois apprendre obligatoirement le français à l'école ?
9. Penses-tu vouloir continuer les cours de français après la troisième année ? (pour élèves de deuxième année)

Les élèves ont répondu à sept questions qui traitent une partie la motivation plus générale pour le français et les cours de français. Ce sont les mêmes questions que celles pour 'intérêt'. Quatre de ces questions montrent des différences significatives (les mêmes que pour intérêt). Les élèves 'AIM' semblent être un peu plus motivé par les cours de français si on suit les réponses aux questionnaires. Ils ont plus de plaisir et ils sont plus contents de leur professeur. Pourtant, cela ne se traduit pas en un taux plus élevé d'élèves qui veulent suivre des cours de français après la troisième année. Pour la méthode, il semble que les élèves 'D'accord!' soient plus positifs. Mais nous devons regarder plus loin pour savoir si la méthode *D'accord!* est plus motivante. C'est ce qu'on va faire avec les quatre sources de Lepper & Hodell.

7.1.3. Les quatre sources de Lepper & Hodell selon les réponses des élèves

Défi

Pas de différences significatives :

10. Est-ce que tu trouves AIM/ D'accord! plaisant ?
15. Trouves-tu que les exercices d'AIM/ de D'accord! sont variés ?
16. Trouves-tu important que tu puisses parler beaucoup dans le cours?
17. 'Les exercices en cours de français qui ne sont pas d'AIM/ de D'accord! sont plus amusants'
18. Est-ce que c'est agréable d'apprendre une langue sans apprendre beaucoup de grammaire en première année ? (AIM première année)
19. Est-ce que c'est agréable d'avoir des explications de grammaire en première année ? (D'accord! première année)
24. 'Il est agréable d'avoir beaucoup de répétitions en cours' (AIM)
25. Est-ce que tu trouves que la matière est assez répétée ? (D'accord!)

Les questions posées pour le 'défi' ne montrent pas de différences significatives. Cela veut dire que si on suit les réponses, *AIM* et *D'accord!* sont à peu près comparables pour le défi des élèves pour apprendre le français. Pour les répétitions, il n'y a pas de problèmes. Les élèves 'AIM' aiment ces répétitions selon le questionnaire. On voit aussi

que ces garçons et filles sont contents de ne pas avoir beaucoup de grammaire en première année. En revanche, les élèves 'D'accord!' sont même plus contents d'avoir les cours de grammaire en première année (respectivement 3,29 et 4,32 sur une échelle de 1 à 5).

Curiosité

Des différences significatives :

- 13. Aimes-tu l'usage de gestes en cours ? (AIM)
- 14. Est-ce que tu as une idée de ce que vous allez faire en cours, avant le début du cours ?

Pas de différences significatives :

- 10. Est-ce que tu trouves AIM/ D'accord! plaisant ?
- 15. Trouves-tu que les exercices d'AIM/ de D'accord! sont variés ?
- 16. Trouves-tu important que tu puisses parler beaucoup dans le cours?
- 17. 'Les exercices en cours de français qui ne sont pas d'AIM/ de D'accord! sont plus amusants'
- 18. Est-ce que c'est agréable d'apprendre une langue sans apprendre beaucoup de grammaire en première année ? (AIM première année)
- 19. Est-ce que c'est agréable d'avoir des explications de grammaire en première année ? (D'accord! première année)

Deux questions montrent des différences significatives, dont une question qui ne concerne que les élèves 'AIM'. On voit que les élèves de la première année aiment les gestes plus que leurs camarades de la deuxième année. L'autre question qui montre des différences traite la mesure de prévisibilité. Les cours des élèves 'D'accord!' sont beaucoup plus prévisibles selon les réponses des élèves. Il y a donc un problème avec l'effet de surprise, surtout pour *D'accord!*.

Maîtrise

Des différences significatives :

- 13. Aimes-tu l'usage de gestes en cours ? (AIM)
- 27B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la production écrite ?
- 28A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la production orale en cours de français ?
- 28B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la production orale ?
- 29A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la compréhension écrite en cours de français ?
- 30A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la compréhension orale en cours de français ?
- 30B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la compréhension orale ?

Pas de différences significatives :

- 10. Est-ce que tu trouves AIM/ D'accord! plaisant ?
- 11. Est-il important que tu puisses relire les traductions des mots en néerlandais avec AIM sur une liste de traductions ? (AIM)
- 12. Aimes-tu apprendre les mots à partir de listes de mots ? (D'accord!)
- 18. Est-ce que c'est agréable d'apprendre une langue sans apprendre beaucoup de grammaire en première année ? (AIM première année)
- 19. Est-ce que c'est agréable d'avoir des explications de grammaire en première année ? (D'accord! première année)
- 20. Es-tu content de tes connaissances de grammaire que tu as apprises jusqu'à présent ? (deuxième année)
- 22. Que penses-tu de parler français en classe avec des camarades de classe ?
- 24. 'Il est agréable d'avoir beaucoup de répétitions en cours' (AIM)
- 25. Est-ce que tu trouves que la matière est assez répétée ? (D'accord!)
- 27A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la production écrite en cours de français ?
- 29B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la compréhension écrite ?

Pour les questions sur la maîtrise, on voit que les élèves n'ont pas les mêmes opinions sur l'attention pour les quatre domaines traditionnels d'apprentissage en classe. Si on écoute les élèves 'AIM', la production orale est leur point fort, alors qu'il y a plus d'attention pour la compréhension orale et la production écrite dans les cours de *D'accord!*. Quel est l'impact sur la confiance des élèves ? Les élèves 'AIM' ont plus de confiance en leur production orale, apprise à l'école, par rapport aux élèves 'AIM'. Les élèves 'D'accord!' ont plus de confiance en leur production écrite, apprise à l'école. Pour le domaine de la compréhension écrite, il n'y a pas une différence significative. L'ensemble de la deuxième année (*AIM* et *D'accord!*) a plus de confiance en compréhension orale que l'ensemble de la première année (différence significative). Les élèves indiquent bien qu'*AIM* met surtout l'accent sur la production orale, tandis que *D'accord!* met l'accent sur les quatre domaines.

Fantaisie

Des différences significatives :

21. Est-ce que tu trouves les pièces de théâtre d'AIM instructives ? / les dialogues de D'accord! instructifs ?

Pas de différences significatives :

10. Est-ce que tu trouves AIM/ D'accord! plaisant ?

Il y a deux questions qui nous donnent une indication du niveau de 'fantaisie'. La question concernant les pièces de théâtre et les dialogues est très intéressante. Il n'y a pas de différences significatives entre les deux méthodes, mais elles existent bien entre l'ensemble de la première année et l'ensemble de la deuxième année. L'ensemble de la deuxième année est plus positif. Les différences entre *AIM* première année et *AIM* deuxième année sont négligeables.

7.2. Les raisons des différences entre les élèves 'AIM' et 'D'accord!'

Maintenant c'est le moment de regarder un peu plus loin. Quelles sont les raisons des différences significatives entre les élèves 'AIM' et les élèves 'D'accord!' ? Ici on utilise les réponses aux questions ouvertes pour mieux interpréter les résultats de SPSS (*voir annexe IV*).

7.2.1. Intérêt personnel et situationnel

Selon les réponses, les élèves 'AIM' portent plus d'intérêt à la langue française que les élèves 'D'accord!'. Même s'il y a une différence significative, les réponses aux questions ouvertes ne sont pas très différentes. Ceux qui sont (assez) positifs trouvent la langue belle, mais beaucoup d'entre eux trouvent aussi que la langue est difficile. Les élèves qui donnent un avis négatif dans le questionnaire font plus fréquemment un lien avec la matière scolaire dans leurs arguments, tandis qu'on a demandé de ne pas penser à la matière. Seulement quelques élèves ont une opinion inspirée par des facteurs

personnels, par exemple avoir de la famille en France. Ceci est un peu plus le cas pour les élèves 'D'accord!'.

Selon plusieurs élèves 'D'accord!', la raison pour laquelle leur avis est négatif est la présence d'une grammaire complexe. Ce sont des petites nuances qui déterminent les différences entre les deux méthodes. On n'a pas trouvé de raisons claires. Ceux qui font référence à leur professeur dans le questionnaire, le font toujours d'un ton négatif. Ceci est plus souvent le cas pour les élèves 'D'accord!'. On voit donc que les élèves 'D'accord!' ont plus souvent une opinion négative sur la langue française qui est liée à la situation d'instruction (le professeur n'est pas sympa, la grammaire est difficile...).

On ne peut pas nier le rôle du prof. Il a beaucoup d'influence sur l'intérêt situationnel. Les élèves ont donné leur opinion sur la thèse : 'de docent voor het vak Frans geeft fijn les' (question 8 du questionnaire). Les garçons et filles 'AIM' sont un peu plus enthousiastes. Une explication vient peut-être du fait que, pour les élèves 'AIM', il n'est question que d'une enseignante (pour quatre groupes différents), alors que pour les élèves 'D'accord', il est question de trois enseignantes différentes (pour quatre groupes différents). Ceux qui n'aiment pas l'enseignante l'ont mentionné dans plusieurs de leurs réponses aux questions ouvertes, même si le rôle du professeur n'avait rien à faire à la question posée. Ceci indique que l'influence du prof est importante.

Les réponses des élèves indiquent que pour la plupart la langue française ne semble que faire partie de l'enseignement obligatoire, tandis qu'elle ne semble pas faire partie de leur propre univers mental, sauf peut-être en vacances d'été. C'est ce qu'une autre question, qu'on a posée, nous confirme. On a demandé s'ils trouvent important de pouvoir parler français. Ceux qui disent 'non' donnent souvent la réponse que l'anglais est beaucoup plus important et qu'ils ne passeront pas leurs vacances en France. Souvent les garçons et filles ont l'idée que la langue est seulement parlée en France (surtout les élèves 'D'accord!'). Le français n'est pas important pour ces élèves : "Pourquoi apprendre le français si les Français n'apprennent pas le néerlandais ?", est une des réponses. L'intérêt est surtout situationnel et moins personnel. Le nombre de personnes qui veulent continuer à suivre les cours de français ne diffère pas beaucoup entre *AIM* et *D'accord!* et les moyennes ne sont pas très élevées. On peut dire que cela confirme l'idée que la plupart des élèves suivent les cours, parce qu'ils le sont obligés.

Si on reprend les quatre niveaux de Schiefele e.a. (1992), on voit bien que la plupart des élèves ne peuvent que se trouver dans la première ou deuxième catégorie, que ce soit l'élève 'AIM' ou l'élève 'D'accord!'. Beaucoup d'élèves s'intéressent à la 'beauté' de la langue. En revanche on entend souvent que l'apprentissage de la langue française n'est pas vraiment important. Les résultats de SPSS montrent que les moyennes ne sont pas élevées. Et les réponses aux questions ouvertes montrent que la plupart des élèves n'ont pas un but spécifique pour vouloir apprendre le français, sauf un

peu si un élève a de la famille. Il y a une ou deux personnes qui pensent en avoir besoin pour leur travail plus tard. Quant aux autres élèves, ils n'en ont simplement rien à faire dans leur vie quotidienne.

7.2.2. Motivation intrinsèque et extrinsèque

Les élèves 'AIM' ont selon le questionnaire un peu plus de plaisir pendant l'apprentissage du français. Mais les différences restent petites et cet avantage pour les élèves 'AIM' ne se traduit pas en un nombre d'élèves plus élevé qui veulent continuer avec les cours de français en quatrième année. La motivation est surtout extrinsèque. Les élèves des deux groupes ont souvent indiqué que leur seul but d'apprendre la langue française est de réussir à l'école. Ceci est un peu plus le cas pour les élèves 'D'accord!'. Il semble qu'il y a une absence d'objectifs pour tous les élèves. Selon Schunk, Pintrich & Meece il est important de déterminer les objectifs du cours pour mieux motiver les élèves. Les élèves se demandent souvent pourquoi cette matière scolaire est obligatoire pendant les trois premières années.

La langue française en tant que matière scolaire ne doit pas être donnée obligatoirement à l'école secondaire. C'est l'opinion de la plupart des garçons et filles. Ils disent souvent qu'il faut laisser le choix aux élèves. Parfois ils disent qu'il faut choisir entre espagnol et français. Bien sûr il y a aussi des élèves qui disent le contraire, mais ce groupe est clairement plus restreint. Selon eux la langue française est une langue mondiale importante et la France n'est pas loin des Pays-Bas.

Les garçons et filles qui ont cours avec *D'accord!* disent plus souvent qu'ils aimeraient travailler dans les autres cours de langues avec une méthode comparable à celle de *D'accord!*. Cela nous donne une indication que la méthode didactique n'est pas déterminante pour la motivation de l'élève, parce que l'élève 'AIM' semble être plus motivé en général pour le français. Pour en savoir plus, on vérifiera les quatre sources de Lepper & Hodell, qui sont importantes pour la motivation de l'élève (*Paragraphe 7.2.3.*).

Grâce aux réponses du questionnaire et en combinaison avec la structure des deux méthodes didactiques testées, il est possible de dire s'il y aura des différences probables entre la volonté de communiquer (*willingness to communicate*) des élèves 'AIM' et celle des élèves 'D'accord!' dès qu'ils ont (bien) appris le français. En première et deuxième année, la plupart des élèves n'ont pas encore eu beaucoup de rencontres avec des locuteurs de français pour pratiquer leurs propres connaissances. Leur niveau n'est pas assez élevé non plus. Selon le questionnaire, les garçons et filles 'AIM' sont un peu plus confiants en leur production orale.

Mais les différences entre les réponses à la question 6. 'Vind je jezelf goed in het vak Frans?' sont petites et ne sont pas significatives. Peut-on donc dire que les élèves 'AIM' ont plus de confiance? Ce qui est sûr c'est qu'ils ont plus d'expérience en

production orale parce qu'ils parlent beaucoup plus français que les élèves 'D'accord!'. Et ils travaillent plus souvent ensemble. Ce sont des aspects en avantage de l'élève 'AIM' pour willingness to communicate. En revanche, on ne peut pas dire que la motivation des élèves 'AIM' soit beaucoup plus grande (les chiffres dans SPSS ne sont pas très élevés). De plus, les élèves ont l'idée qu'ils apprennent quelque chose d'inutilisable en France, la compréhension à l'aide de gestes. Si la volonté de communiquer en français est plus grande pour les élèves 'AIM', ce sera plutôt grâce à la fréquence de communication et la langue de communication en classe qu'au niveau de motivation.

7.2.3. Les deux méthodes didactiques versus les quatre sources de Lepper & Hodell

Défi

En ce qui concerne le 'défi', il n'y a pas de différences significatives entre les deux méthodes didactiques dans SPSS. Cela veut très probablement dire que la variation ne joue pas un rôle déterminant entre la motivation pour *AIM* et *D'accord!*. Les réponses des élèves 'AIM' aux questions ouvertes montrent qu'ils sont conscients que la méthode est différente par rapport à d'autres méthodes. L'hypothèse que ces élèves savent déjà ce qu'ils feront en cours, n'est pas confirmée. Souvent ils n'ont pas une vraie idée du contenu du cours prochain.

Par contre, les élèves 'D'accord!' ne trouvent pas cette variation. Leurs cours sont très prévisibles, disent-ils. Probablement à cause de la structure claire du livre qui reste toujours la même. Ils doivent chercher le défi ailleurs, par exemple avec l'apprentissage de la grammaire. Les garçons et filles de la première année sont même plus contents d'apprendre la grammaire, par rapport aux élèves 'AIM' de la première année qui en apprennent beaucoup moins. Sans la grammaire l'élève 'D'accord!' ne comprend plus rien de la langue, tandis que la présence de la grammaire fait compliquer l'apprentissage de la langue pour l'élève 'AIM'.

Ces derniers sont assez positifs avec les répétitions de leur méthode. Seulement quelques élèves disent explicitement qu'il y a trop de répétitions dans 'AIM'. Il semble que les élèves de la deuxième année soient plus positifs, mais les différences entre la première et la deuxième année ne sont pas significatives. Une explication pour cette attitude peut être l'absence d'un livre. Il y a plusieurs élèves qui disent qu'ils auraient voulu travailler avec un livre. En revanche, il y a aussi plusieurs élèves qui disent le contraire. Sans livre, il manque un point de repère pour l'apprentissage et les élèves ne savent pas ce que le professeur va faire en cours. Les élèves disent qu'ils ne peuvent pas consulter un vrai livre en tant que ouvrage de référence. Ces répétitions peuvent fonctionner comme ce point de repère.

L'hypothèse que le professeur de *D'accord!* peut porter diversité à son cours grâce aux quatre sources différentes n'est pas tout à fait confirmée par les élèves. Plusieurs

élèves disent que chaque chapitre ressemble aux chapitres précédents, surtout les élèves de la deuxième année qui ont déjà deux années d'expérience avec *D'accord!*. Il y a donc un problème avec la variation du livre si on en croit les élèves. Si on compare les réponses des élèves, les cours d'*AIM* contiennent plus de variation. Est-ce que les autres exercices donnés par le professeur sont plus intéressants ? Non, pas selon les élèves. Une explication peut être l'usage d'autres méthodes en classe, comparables à celle de *D'accord!*.

Curiosité

En ce qui concerne la 'curiosité' on réfère encore une fois à la prévisibilité du cours. Pour les élèves 'AIM', l'effet de surprise est plus grand. Par contre, cet effet n'est pas simplement plus positif. Une méthode non-conventionnelle qui applique des gestes, et un apprentissage de la langue à l'aide de la musique, des pièces de théâtre et de la danse, on s'attendrait à ce que cette méthode excite la curiosité de l'élève. Mais il y a un fossé entre le contenu de la matière et ce que les élèves veulent faire.

On a entendu très souvent dans les réponses aux questions ouvertes que les histoires sont trop enfantines. Les élèves parlent souvent des 'trois petits cochons' et ça va de temps en temps très loin. Il y en a qui disent qu'ils sont traités comme des petits enfants. Un autre problème est l'usage de gestes. Selon plusieurs élèves, ils doivent apprendre deux fois plus. Ils ne doivent pas seulement apprendre les mots, mais aussi retenir le sens des gestes. On pouvait souvent lire que beaucoup de gestes se ressemblent trop, ce qui mène à des confusions. "Et que doit-on faire avec ces gestes en France ? Personne ne les comprend", peut-on lire dans plusieurs questionnaires. Il est évident que le but des gestes n'est pas clair aux élèves. Seulement quelques élèves disent explicitement que les gestes aident à l'apprentissage du français. On voit ici quelques bons exemples de la théorie d'attribution. Les facteurs environnementaux influencent les aspects personnels de manière négative. L'élève se demande pourquoi il doit apprendre quelque chose d'inutilisable quand il parle français en France. De plus, c'est du travail supplémentaire avec des gestes qui se ressemblent trop. Il y a peut-être un problème de contrôle.

Quand on compare les pièces de théâtre d'*AIM* aux dialogues de *D'accord!*, on voit que pour les deux méthodes didactiques, les élèves de la deuxième année sont plus positifs en ce qui concerne leur efficacité pour l'apprentissage du français. Les élèves 'D'accord!' trouvent leurs histoires plus réalistes que les élèves 'AIM'. Pour *D'accord!* on n'entend pas que les histoires sont trop enfantines. Les personnages sont même appréciés par les garçons et filles.

Est-ce que les exercices de *D'accord!* génèrent plus de curiosité ? L'éditeur Malmberg trouve important que la méthode excite l'univers mental de l'élève. Mais est-ce

qu'elle excite vraiment l'imagination de l'élève si la matière est trop prévisible ? Les élèves ne sont pas très positifs. Si le livre n'est pas toujours apprécié, est-ce que l'e-pack l'est ? Les jeux, puzzles et entraîneur de mots d'e-pack sont assez souvent les plus appréciés de la méthode par les élèves 'D'accord!'.

Maîtrise

La production orale est le point fort de la méthode selon les élèves 'AIM'. Les réponses aux questions ouvertes confirment que les garçons et filles apprécient l'attention pour cette compétence. Mais pour les autres domaines on voit que les élèves 'D'accord!' sont plus positifs (avec des différences souvent significatives mais quand même petites). Ils ont plus de confiance en leur maîtrise de la production écrite et de la compréhension orale. En général on peut conclure que les élèves 'AIM' sont assez contents de leur connaissances des quatre domaines.

Les élèves du Trinitas Gymnasium ont reçu une liste avec les traductions des mots en néerlandais. Ils ne suivent donc pas exactement les règles d'AIM. On a demandé si les élèves sont contents d'avoir reçu cette liste. Leur réponse était affirmative avec une moyenne de respectivement 4,54 et 4,38 pour la première et la deuxième année sur une échelle de 1 à 5. Pour la maîtrise de la langue française les élèves trouvent une liste NL-FR plus facile et plus compréhensible que les gestes.

Sur le plan de la grammaire, on voit que la plupart des élèves de la première année n'ont pas de problèmes avec le fait qu'ils n'apprennent pas beaucoup de grammaire. Ils trouvent surtout que la grammaire est difficile et énervante. D'autres trouvent qu'ils reçoivent assez de grammaire en première année et encore d'autres élèves disent que sans grammaire on ne peut pas apprendre une langue. En deuxième année on a demandé si les élèves sont contents de leur niveau de grammaire. La plupart d'entre eux sont aussi contents que les élèves 'D'accord!' de la deuxième année. Ils pensent qu'ils savent déjà bien conjuguer les verbes et construire des phrases en français. Trois élèves 'AIM' disent même qu'ils ont plus de connaissances que d'autres élèves de leur âge en lycée classique. Quelques garçons et filles soulignent que leurs notes sont suffisantes (un exemple de la motivation extrinsèque et de la théorie d'attribution).

Fantaisie

La méthode *AIM* se caractérise par la présence de fantaisie. Mais cet aspect n'est pas vraiment apprécié par les élèves. Soit les élèves aiment bien la méthode avec toute sa fantaisie, soit les élèves n'aiment pas du tout les histoires. La plupart des élèves n'ont clairement pas l'idée d'être impliqués dans un monde de fantaisie et d'apparence telle qu'elle est vue par les yeux de Lepper & Hodell. Le problème est, encore une fois, que les

histoires sont trop enfantines selon les élèves. Une association personnelle aux trois petits cochons semble être difficile. Les garçons et filles ne comprennent pas très bien pourquoi ils doivent apprendre une telle histoire. Les élèves 'AIM' de la deuxième année ne sont pas plus négatifs que leurs camarades de la première année. On trouve à peu près les mêmes opinions. Cela veut dire que l'attitude à l'égard du contenu ne change pas beaucoup en deux années. Il y a aussi un point positif selon les élèves. Beaucoup d'entre eux disent que les pièces aident à apprendre la prononciation de la langue.

Quand on compare les pièces de théâtre d'AIM aux dialogues de *D'accord!*, on voit tout de suite que les personnages de *D'accord!* sont beaucoup plus appréciés, surtout en première année. Et ce qui est remarquable aussi, beaucoup d'élèves de la première année *D'accord!* trouvent ces histoires importantes pour leur sens de réalité. "Il est possible qu'on rencontre ces situations en réalité". Ceux qui n'aiment pas les histoires ont souvent des problèmes avec la compréhension. Les personnages parlent trop vite ou les mots sont difficiles. On peut donc dire qu'il y a moins de fantaisie dans les histoires de *D'accord!*. Les personnages, plusieurs fois perçus comme drôles, n'existent pas mais leurs aventures ont quand même un lien avec le monde réel. Mais les élèves de la première année ne donnent pas une note plus positive que les élèves 'AIM' de la première année. Les élèves de la deuxième année *D'accord!* sont beaucoup moins positifs. Ils disent souvent que les dialogues ne riment à rien.

7.3 Retour aux hypothèses

Après cette analyse, on peut dire que les différences sont petites et les moyennes de SPSS ne sont pas très élevées. Les raisons pour aimer ou ne pas aimer la méthode didactique, diffèrent d'une méthode à l'autre. Dans le chapitre 4, on a formulé plusieurs hypothèses et créé un tableau. Ce tableau 4.2 montre les points forts et les points faibles de AIM et *D'accord!*. Mais est-ce que la pratique, c'est-à-dire les élèves des deux écoles secondaires, confirme les hypothèses ? Voici le tableau. Pour chaque hypothèse on mentionne si elle est confirmée par les élèves ou non.

Tableau 7.1. La confirmation des hypothèses du chapitre 4

AIM			
Atouts	Hypothèse	Faiblesses	Hypothèse
-Méthode inattendue (gestes, pièces de théâtre) ?	-Pas confirmée	-Trop de fantaisie dans les pièces/ textes ?	-Confirmée
-Beaucoup d'expression orale donne confiance à l'élève ?	-Confirmée	-Trop de répétitions -> méthode prévisible ?	-Pas confirmée
-Les répétitions de la matière donnent confiance ?	-Confirmée partiellement	-Absence de traductions en néerlandais ?	-Confirmée partiellement

<i>D'accord!</i>			
Atouts	Hypothèse	Faiblesses	Hypothèse
-La présence d'e-pack ?	-Confirmée	-Pas assez de temps pour développer les quatre compétences ?	-Pas confirmée
-Beaucoup d'exercices différents ?	-Pas confirmée	-Vocabulaire trop spécifique ?	-Pas confirmée
-Thèmes quotidiens qui correspondent au monde réel ?	-Confirmée	-Méthode trop traditionnelle, comparable aux méthodes pour les autres langues ?	-Confirmée partiellement

Il y a un point d'attention pour *AIM*. L'hypothèse 'méthode inattendue' n'est pas confirmée. En effet, il est question d'une méthode inattendue selon les élèves, mais cela n'a pas un effet positif. On voit que les hypothèses pour *AIM* sont plus souvent confirmées, entièrement ou partiellement, que les hypothèses pour *D'accord!*. Les points qui semblent être 'forts' ne le sont pas toujours selon les élèves.

7.4. Que pensent les élèves qui ont des expériences avec une autre méthode didactique ?

Deux élèves de deux classes différentes du Trinitas Gymnasium ont participé à une interview personnelle. Ils se trouvent en deuxième année et ont travaillé avec une autre méthode en 2009-2010. On leur a demandé quelle était leur attitude à l'égard de leur méthode didactique actuelle, par rapport à leur méthode de l'année précédente. Voici quelques remarques de ces deux élèves.

Le premier élève vient d'une autre école et travaille depuis décembre 2010 avec *AIM*. Selon lui, la plus grande différence entre *AIM* et sa méthode précédente *Grandes Lignes*, c'est que les élèves 'AIM' parlent beaucoup plus français. Le niveau est plus élevé. Il a l'impression qu'il connaît plus de grammaire que les autres garçons et filles. Par contre, ses connaissances de vocabulaire sont plus restreintes. Il veut bien croire que le vocabulaire dans *Grandes Lignes* est plus large, mais dit-il, on pratique beaucoup plus avec *AIM*. Les gestes sont assez pratiques, mais au début, il avait mal à comprendre la plupart de ces gestes. Mais il pense que, pour lui, la liste de vocabulaire n'est pas plus importante que pour ses camarades de classe. Les pièces de théâtre sont de temps en temps difficiles.

A l'école précédente, l'apprentissage de la grammaire était surtout un défi pour lui, ici c'est l'apprentissage du vocabulaire. Cet élève pense que le vocabulaire est plus important que la grammaire pour pouvoir communiquer. Le fait que les élèves 'AIM' n'apprennent pas beaucoup de grammaire en première année n'est pas un désavantage. Mais s'il doit choisir entre *AIM* et *Grandes Lignes*, il choisira *Grandes Lignes*. C'est plus compréhensible. Pour lui, la langue française est surtout une matière scolaire. Il ne sait

pas encore s'il va choisir le français en quatrième année. Ça dépend entre autres du niveau de l'année prochaine.

La deuxième élève qui a participé, redouble sa deuxième année. L'année précédente, elle a travaillé avec *Sac à dos*, une méthode unilingue. Ce n'était pas très pratique pour elle à cause de l'absence des traductions en néerlandais. En première année, cette élève a travaillé avec *Grandes Lignes*. Pour elle, il est donc question de trois méthodes en trois années, ce qui n'est pas très plaisant, dit-elle.

Les gestes portent de temps en temps à confusion et sont exagérés, mais ils sont drôles. Cette élève à l'impression qu'elle sait parfois plus que les autres élèves de la classe, mais elle pense que les différences ne sont pas grandes. Si elle doit choisir entre *AIM* et *Sac à dos*, elle choisira *AIM*, parce que l'explication est plus facile. Elle ne sait pas encore si elle veut continuer les cours de français en quatrième année, mais probablement pas avec *AIM*. Elle aimerait reprendre *Sac à dos*, parce qu'elle connaît maintenant beaucoup plus de vocabulaire. Son opinion est qu'il vaut mieux apprendre une langue étrangère avec une méthode unilingue.

On voit surtout avec le garçon qui a travaillé avec *Grandes Lignes* qu'il a des opinions sur le plan des quatre domaines d'apprentissage qui correspondent avec celles des élèves 'D'accord!'. Il a surtout des problèmes avec sa production orale. De plus, la méthode *Grandes Lignes* est plus compréhensible. L'explication est plus claire. Les élèves D'accord! montrent des problèmes identiques. La fille qui a des expériences avec la méthode francophone *Sac-à-dos* n'a pas donné de réponses qui sont comparables à celles des élèves 'AIM'.

7.5. La valeur des résultats

192 élèves de deux écoles différentes ont participé à cette recherche quantitative. Grâce à eux, on s'est fait une idée de leur motivation, leur attitude envers la méthode didactique pour le français à l'école. Bien sûr ce n'est qu'une impression. Elle n'est pas complète. Cette recherche se concentre surtout sur les méthodes didactiques. Et on a vu dans la théorie que pour motiver les élèves il faut avoir beaucoup plus qu'un bon cahier d'apprentissage. De plus, la motivation spécifique pour l'apprentissage d'une langue étrangère est très complexe. Et il ne faut pas non plus oublier que le français est obligatoire à l'école. On n'a pas pris trop en compte l'importance du rôle du professeur, mais on voit quand même dans cette recherche qu'il existe un lien entre la mesure de l'appréciation de la langue française et de l'appréciation du professeur.

En revanche, cette recherche montre bien qu'il y a des différences significatives entre les deux groupes qui ont participé, même si ces différences ne sont pas très grandes et les résultats ne sont souvent pas très positifs. De plus, cette recherche confirme les résultats de la recherche d'Arnott e.a. (2008) : Les élèves ont des

problèmes à comprendre l'utilité des gestes et beaucoup d'entre eux trouvent la méthode trop enfantine.

Il est impossible de généraliser les résultats de cette recherche, mais on a maintenant un début pour faire des recherches plus profondes. De nouvelles recherches devront peut-être mettre plus d'attention sur les éléments spécifiques d'*AIM* et faire moins de comparaisons avec une autre méthode pour mieux se forger une idée des points forts et des points faibles d'*AIM* en ce qui concerne la motivation de l'élève. On a maintenant une indication qu'il existe des différences entre la motivation de deux groupes d'élèves mais quelle en est la raison ? Une prochaine fois on devra mettre l'accent sur la source spécifique qui génère une motivation plus positive des élèves '*AIM*'.

7.6. Recommandations

Quand on reprend la définition de motivation en classe de Schunk, Pintrich & Meece (2007:4) : "Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained", on voit qu'ils attachent de la valeur aux 'objectifs'. Si on pouvait apporter un conseil aux professeurs d'*AIM*, ainsi qu'aux professeurs de *D'accord!* : C'est important de bien déterminer ces objectifs. Ils doivent être compris et acceptés par les élèves. Et bien sûr, ce n'est pas toujours facile de faire accepter les objectifs par les élèves. Les élèves '*AIM*' ont plus de confiance en leur production orale, mais ils ne comprennent pas l'avantage des gestes. Pour eux, c'est du travail supplémentaire et cela n'est pas motivant. L'apprentissage par gestes doit être stimulé par le professeur et il est important de répondre à la question du 'pourquoi doit-on apprendre les gestes'.

Wendy Maxwell prône l'idée que la grammaire n'est pas importante en première année. On a vu que les élèves apprécient l'absence de beaucoup de grammaire, mais les élèves '*D'accord!*' de la première année apprécient encore plus la présence de grammaire. Les élèves aiment la structure, c'est ce que montre les réponses des élèves *D'accord!*. Un livre leur donne cette structure, la grammaire leur donne cette structure aussi. *AIM* contient aussi de la structure, sous forme des gestes par exemple ou les répétitions (implicites). Mais c'est une autre structure moins ordinaire. Les professeurs doivent essayer de montrer aux élèves que cette structure est bien présente, même si un livre et la grammaire sont absents.

Puis il existe encore les histoires en action telles que celle des trois petits cochons. On a vu que les élèves ne sont pas très enthousiastes. Les créateurs d'*AIM* ont déjà créé de nouvelles histoires qui peuvent remplacer les premières pièces telles que les trois petits cochons. Mais ils doivent faire attention. Un peu de fantaisie est importante selon Lepper & Hodell, mais dans ce cas, elle semble être trop exagérée. Il faut donc bien réfléchir quelles histoires sont les plus amusantes et captivantes pour cette catégorie d'âge de 12 à 14 ans. Bien sûr il ne faut pas changer un contenu en raison d'un élève

mécontent, mais pourquoi pas essayer de mieux concorder l'efficacité de la méthode et la motivation de l'élève ?

Si la méthode *AIM* n'est pas reconnue comme plus positive que *D'accord!*, quelles seront les raisons pour lesquelles les élèves 'AIM' sont effectivement un peu plus enthousiastes que les élèves 'D'accord!' en ce qui concerne la langue française ? Est-il question d'un hasard ou est-ce que le fait que les élèves 'AIM' parlent beaucoup plus en français joue un rôle important ? Ce serait un bon point de départ pour des nouvelles recherches. Et bien sûr il est important d'analyser comment améliorer le lien entre l'efficacité de la méthode d'un côté et les vœux des élèves de l'autre. Bien sûr, même si on applique des améliorations, le français restera une matière obligatoire à l'école. Et ce qui est obligatoire n'est pas toujours amusant par essence.

8. Conclusion

AIM est une méthode didactique différente de la plupart des autres méthodes utilisées aux Pays-Bas. C'est une méthode inattendue. Pas de livres traditionnels, pas de grammaire en première année et pas non plus de traductions en néerlandais. Elle semble être efficace selon plusieurs recherches : Les élèves apprennent d'abord à parler français, mais cela ne donne pas de problèmes aux compétences écrites, cela donne même un avantage. Est-ce que les élèves sont aussi enthousiastes que leurs professeurs ? En d'autres mots : Quelles sont les différences sur le plan de la motivation des collégiens pour l'apprentissage du français, à l'aide de la méthode didactique *AIM*, par rapport à une méthode 'dite' traditionnelle *D'accord!* ? Il faut rester prudent. On ne peut tirer des conclusions que pour les groupes qui ont participé à la recherche. Des généralisations ne sont pas possibles, mais on a quand même une bonne indication après cette recherche.

D'abord peut-on dire que les élèves 'AIM' de cette recherche sont plus motivés que les élèves du groupe témoin de 'D'accord!'. Mais ces différences concernent surtout la motivation pour la langue française en général et le cours de français en général et les différences ne sont pas grandes. Ils ont plus de plaisir et leur motivation est moins extrinsèque. L'intérêt est plus personnel. On voit que les élèves 'D'accord!' sont moins contents de leurs enseignantes que les élèves 'AIM'. Mais attention, les différences sont petites. En général, pour les élèves des deux méthodes, on peut dire qu'ils trouvent que le français à l'école est surtout une matière scolaire obligatoire.

Quand on regarde les attitudes envers les deux méthodes, les différences sont moins significatives et elles sont parfois en faveur de la méthode 'dite' traditionnelle *D'accord!*. Il n'y a pas beaucoup de variation selon les élèves 'D'accord!', mais la méthode contient beaucoup de structure. Et on a vu que les élèves aiment la structure. Aussi pour la grammaire, qui donne selon ces garçons et filles plus de structure à l'apprentissage. Par contre, beaucoup d'élèves 'AIM' disent qu'ils aimeraient avoir un livre. Selon eux, il n'y a maintenant pas de point de repère pour revoir la matière.

Les gestes ne constituent pas un point de repère non plus, parce qu'ils se ressemblent trop, disent les élèves. En outre, ils ne sont pas utilisables en France. Les garçons et filles de la première année sont quand même un peu plus positifs que ceux de la deuxième année (différence significative). Un autre problème, ce sont les histoires. Elles sont trop enfantines. Quand on prend les quatre sources de Lepper & Hoddel pour une bonne motivation, on voit bien qu'il y a encore des problèmes à résoudre. Surtout pour les sources 'défi' et 'fantaisie'.

On entend souvent le mot 'pourquoi'. Pourquoi doit-on apprendre des gestes, pourquoi doit-on jouer une pièce enfantine, pourquoi n'y a-t-il pas de livres ? Les objectifs ne sont pas clairs alors qu'ils sont importants. Actuellement, les élèves ont surtout l'impression qu'ils apprennent la langue française que pour réussir et passer de la

première année en deuxième ou de la deuxième année en troisième. Ils ont l'impression d'apprendre des gestes et les pièces pour rien. Il faut donc améliorer la communication des objectifs d'une certaine activité.

Selon plusieurs recherches la méthode *AIM* est très efficace en tant que méthode didactique, mais on voit que cette efficacité ne veut pas automatiquement dire que les élèves l'apprécient aussi beaucoup plus. On voit aussi que plus d'attention sur *focus on form* n'a pas automatiquement un effet positif non plus sur l'élève. Il cherche un certain point de repère quand il apprend une langue étrangère. Et l'apprentissage de la grammaire pourrait bien en faire partie.

Il ne faut pas penser que les élèves n'ont que des opinions négatives. Bien sûr il y a aussi plusieurs garçons et filles qui sont très contents, qui aiment beaucoup leur méthode, mais ils sont en minorité. Il semble que les élèves ont deux opinions différentes. Soit on aime beaucoup *AIM* avec tous ses aspects spécifiques, soit on n'aime pas du tout *AIM*. La plupart des élèves '*AIM*' sont très contents de leur maîtrise de la production orale. Pour les autres trois compétences, compréhension orale, production écrite et compréhension écrite, les élèves '*D'accord!*' sont un peu plus confiants. Les élèves de la première année *AIM* sont contents de ne pas avoir beaucoup de grammaire et la plupart des élèves de la deuxième année n'ont pas l'idée d'être moins forts en grammaire que les élèves '*D'accord!*' de la deuxième année.

Ce qu'on peut conclure après cette recherche, la plupart des élèves '*AIM*' aimeraient avoir plusieurs améliorations dans leur méthode didactique, mais ceci est aussi le cas pour les élèves '*D'accord!*'. La tâche des professeurs est surtout de bien communiquer les objectifs d'*AIM*, tandis que les créateurs doivent se concentrer sur le contenu des histoires en action. Mais même si on améliore certains aspects, pour la plupart des élèves interrogés, les cours de français restent des cours de français, donc obligatoires.

Bibliographie

Méthodes didactiques :

- *AIM : Histoires en Action #1 et #2*, Bowen Island, BC, Canada : AIM Language Learning , 2001
- *D'accord!* : Les cahiers de la première et de la deuxième année havo/ vwo, 2e édition, Bois-le-Duc : Malmberg, 2007
- Le site web d'*AIM*: <http://aimlanguagelearning.com/> (09.08.2011)
- Le site web de *D'accord!*:
<http://www.malmberg.nl/Voortgezet-onderwijs/Methodes/Talen/Frans.htm> (09.08.2011)

Théorie :

- Arnott, S., Lapkin, S. & Mady, C., « Assessing AIM A Study of Grade 8 Students in an Ontario School Board », *The Canadian Modern Language Review/ La revue canadienne des langues vivantes*, Volume 65, Number 5, Août 2008, P 703-729
- Bakker, R., De Vries, H., Hage C. & Putman-Cramer, D., "J'AI Me lire", recherche effectuée pour obtenir le premier degré en enseignement du FLE aux Pays-Bas, IVLOS Université D'Utrecht 2010, 13 P
- Baarda, B., De Goede, M. & Teunissen, J., *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*, Groningen/ Houten: Wolters Noordhoff, 2005 (deuxième édition), 369 P
- Clark, E., « The Acquisition of Romance, with Special Reference to French », *The crosslinguistic study of language acquisition*, Slobin, D.I. (Éd.), London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1985, P 687-782
- Dörnyei, Z., *The Psychology of the Language Learner, Individual differences in Second Language acquisition*, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, Publishers, 270 P
- Dörnyei, Z., « Creating a motivating classroom environment », dans: *The International Handbook of English Language Teaching*, New York : Springer, 2007, P 639-651
- Gardner, R. C., *Social Psychology and Second Language learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold, 1985, 208 P
- Jans, D. & Rouse-Malpat, A., "Iedereen spreekt hier Frans", *Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie*, Rijksuniversiteit Groningen, Novembre 2010, 25 P
- Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K. A., "Interest, learning and development", dans: *The role of interest in learning and development*, Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K.A. (éd.), Hillsdale NJ : Erlbaum, 1992, P 3-25

- Lepper, M.R. & Hodell, M., "Intrinsic Motivation in the Classroom", dans: *Research on motivation in education, Volume 3 Goals and Cognitions*, Ames C. & Ames R. (éd.), San Diego CA: Academic Press INC., 1989, P 73-105
- Long, Michael H., "Methodical Principles for Language Teaching", dans: *The Handbook of Language Learning*, Long, Michael H. & Doughty, Catherine J. (éd.), Malden MA [etc.]: Wiley-Blackwell, 2009, P 373-394
- Maxwell, W., *Evaluating the Effectiveness of the Accelerative Integrated Method for Teaching French as a Second Language*, A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of Master of Arts, Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 2001, 154 P
- Noels, K. A., "Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communications Style", Dans: *Attitudes and Motivations in Language Learning*, Dörnyei, Z (éd.), Oxford: 2003, P 97-136
- O'Connor DiVito, N, "Incorporating native speaker norms in second language materials", *Applied Linguistics*, No. 12, 1991, P 83-96
- Pessemier, De, J., "L'approche actionnelle", *Syllabus Stage international en didactique du FLE*, Louvain-la-Neuve : UCL, 2010
- Schiefele, U., Krapp, A. & Winteler, A., "Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research", dans : *The role of interest in learning and development*, Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K.A. (éd.), Hillsdale NJ : Erlbaum, 1992, P 183-212
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J., *Motivation in Education, Theory, Research and Applications*, Upper Saddle River, New Jersey/ Columbus Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall, Third Edition: 2008, 433 P
- Sheen, R., "Focus on form and focus on forms", dans *ELT Journal*, Volume 56/3, July 2002, P 303-305
- Ushioda, E., "Motivation and good language learners", dans: *Lessons from good language learners*, Griffiths, C. (Éd.), Cambridge: Cambridge University Press, 2008, P 19-34
- Westhoff, G., *Een 'schijf van vijf' in het vreemde talenonderwijs (revisited)*, Enschede: NaB/MVT, 2008, 33 P
- Wilkins D., *Notional syllabuses*, Oxford: Oxford University press, 1976, 92P

Annexe I : questionnaires AIM et D'accord!, première année

Jaar 1, versie AIM

Beste leerlingen. Ik ga jullie een aantal vragen stellen over de Franse les en jullie lesmethode. Ik wil graag jullie eigen mening weten. De vragen zijn opgedeeld in drie categorieën: algemeen, de Franse les en jullie lesmethode. De lijst bestaat uit 24 vragen. Je geeft antwoord door het cijfer te omcirkelen dat bij jouw mening past. Het invullen duurt ongeveer 20 minuten.

Voorbeeld: **Vind je dat het vandaag een mooie dag is?**

Helemaal niet 1 2 3 4 5 Ja, heel mooi

Als je het vandaag een mooie dag vindt, omcirkel je het cijfer 4. Vind je het zelfs heel mooi, dan omcirkel je het cijfer 5. Bij 8 vragen wil ik graag wat meer weten over je mening. Schrijf altijd iets op bij de vraag '**kun je vertellen waarom je dat vindt**'. Jullie antwoorden gebruik ik voor mijn onderzoek van mijn studie Frans aan de universiteit. Let op, het gaat om jullie mening. Geen enkel antwoord is dus fout. Ook als je iets niet leuk vindt, dan mag je dat gewoon opschrijven. Jullie hoeven je naam niet op het papier in te vullen, dus de antwoorden blijven anoniem. Dank je voor je hulp!

Algemeen

Hoe oud ben je? jaar

Ik ben een meisje / jongen (omcirkel het goede antwoord)

1. Wat vind je van de Franse taal? (dus niet van het schoolvak Frans, maar van de taal Frans)

Helemaal niet leuk 1 2 3 4 5 Erg leuk

Kun je vertellen waarom je Frans leuk of niet leuk vindt?

2. Vind je het belangrijk om Frans te kunnen spreken?

Niet belangrijk 1 2 3 4 5 Heel belangrijk

Kun je vertellen waarom je dat vindt?

3. Probeer je wel eens buiten school Frans te spreken?

Helemaal nooit 1 2 3 4 5 Heel vaak

Waarom spreek je wel of niet Frans? En als je wel Frans spreekt, waar doe je dat?

De Franse les

4. Ga je met plezier naar de Franse les?

Nooit 1 2 3 4 5 Altijd

5. 'Mijn enige reden om mijn best te doen in de Franse les is dat ik over wil gaan naar de volgende klas'

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 5 Helemaal mee eens

6. Vind je jezelf goed in het vak Frans?

Helemaal niet goed 1 2 3 4 5 Heel goed

7. Vind je het goed dat je verplicht Frans moet leren op school?

Helemaal niet goed 1 2 3 4 5 Heel goed

Kun je vertellen waarom je dat vindt?

8. 'De docent voor het vak Frans geeft fijn les'

Helemaal niet fijn 1 2 3 4 5 Heel fijn

Over jullie lesmethode

9. Vind je AIM leuk?

Helemaal niet leuk 1 2 3 4 5 Heel erg leuk

Wat vind je het leukst aan AIM? Probeer altijd iets op te schrijven.

Wat vind je het minst leuk aan AIM? Probeer altijd iets op te schrijven.

10. Vind je het gebruik van gebaren in de les fijn?

Helemaal niet fijn 1 2 3 4 5 Heel erg fijn

Kun je vertellen waarom?

11. Vind je het belangrijk dat je de woordjes die je met AIM leert, ook terug kunt lezen op een woordenlijst met Nederlandse vertaling?

Helemaal niet belangrijk 1 2 3 4 5 Heel erg belangrijk

12. Heb je van tevoren een idee welke opdrachten jullie in de Franse les gaan doen?

Nooit 1 2 3 4 5 Altijd

13. Vind je de opdrachten uit je opdrachtenboek van AIM afwisselend?

Helemaal niet afwisselend 1 2 3 4 5 Heel afwisselend

14. Vind je het belangrijk dat je veel kunt spreken in de les?

Helemaal niet belangrijk 1 2 3 4 5 Heel belangrijk

15. Vind je het fijn om een taal te leren zonder veel grammatica-uitleg in het eerste jaar?

Helemaal niet fijn 1 2 3 4 5 Heel erg fijn

Kun je vertellen waarom je dit vindt?

16. Vind je de toneelstukjes van AIM leerzaam?

Helemaal niet leerzaam 1 2 3 4 5 Heel leerzaam

Kun je vertellen waarom?

17. Hoe vind je het om Frans te spreken in een klas met medeleerlingen?

Helemaal niet leuk 1 2 3 4 5 Heel erg leuk

18. Zou je ook andere vreemde talen willen leren met behulp van AIM?

Absoluut niet 1 2 3 4 5 Ja, heel graag

19. 'Het is fijn dat we alles zoveel herhalen in de les'

Helemaal niet fijn 1 2 3 4 5 Heel erg fijn

20. 'Opdrachten in de Franse les, die niet van AIM zijn, vind ik leuker'

Helemaal niet leuker 1 2 3 4 5 Veel leuker

21. Vind je dat er voldoende aandacht is voor schrijven in het Frans in de les?

Heel weinig aandacht 1 2 3 4 5 Heel veel aandacht

Vind je dat de uitleg jou goed helpt met het leren van schrijven in het Frans?

Het helpt mij helemaal niet 1 2 3 4 5 Het helpt mij heel veel

22. Vind je dat er voldoende aandacht is voor spreken in het Frans in de les?

Heel weinig aandacht 1 2 3 4 5 Heel veel aandacht

Vind je dat de uitleg jou goed helpt met het leren van spreken in het Frans in de les?

Het helpt mij helemaal niet 1 2 3 4 5 Het helpt mij heel veel

23. Vind je dat er voldoende aandacht is voor lezen in het Frans in de les?

Heel weinig aandacht 1 2 3 4 5 Heel veel aandacht

Vind je dat de uitleg jou goed helpt met het leren van lezen in het Frans?

Het helpt mij helemaal niet 1 2 3 4 5 Het helpt mij heel veel

24. Vind je dat er voldoende aandacht is voor luisteren in het Frans in de les?

Heel weinig aandacht 1 2 3 4 5 Heel veel aandacht

Vind je dat de uitleg jou goed helpt met het leren van luisteren in het Frans?

Het helpt mij helemaal niet 1 2 3 4 5 Het helpt mij heel veel

Wil je nog iets je zeggen over de Franse les en AIM? Dan kan dat hieronder.

Dank je voor het invullen van de vragenlijst!

Jaar 1, versie D'accord!

Beste leerlingen. Ik ga jullie een aantal vragen stellen over de Franse les en jullie lesmethode. Ik wil graag jullie eigen mening weten. De vragen zijn opgedeeld in drie categorieën: algemeen, de Franse les en jullie lesmethode. De lijst bestaat uit 24 vragen. Je geeft antwoord door het cijfer te omcirkelen dat bij jouw mening past. Het invullen duurt ongeveer 20 minuten.

Voorbeeld: **Vind je dat het vandaag een mooie dag is?**

Helemaal niet 1 2 3 4 5 Ja, heel mooi

Als je het vandaag een mooie dag vindt, omcirkel je het cijfer 4. Vind je het zelfs heel mooi, dan omcirkel je het cijfer 5. Bij 8 vragen wil ik graag wat meer weten over je mening. Schrijf altijd iets op bij de vraag '**kun je vertellen waarom je dat vindt**'. Jullie antwoorden gebruik ik voor mijn onderzoek van mijn studie Frans aan de universiteit. Let op, het gaat om jullie mening. Geen enkel antwoord is dus fout. Ook als je iets niet leuk vindt, dan mag je dat gewoon opschrijven. Jullie hoeven je naam niet op het papier in te vullen, dus de antwoorden blijven anoniem. Dank je voor je hulp!

Algemeen

Hoe oud ben je? jaar

Ik ben een meisje / jongen (omcirkel het goede antwoord)

1. Wat vind je van de Franse taal? (dus niet van het schoolvak Frans, maar van de taal Frans)

Helemaal niet leuk 1 2 3 4 5 Erg leuk

Kun je vertellen waarom je Frans leuk of niet leuk vindt?

2. Vind je het belangrijk om Frans te kunnen spreken?

Niet belangrijk 1 2 3 4 5 Heel belangrijk

Kun je vertellen waarom je dat vindt?

3. Probeer je wel eens buiten school Frans te spreken?

Helemaal nooit 1 2 3 4 5 Heel vaak

Waarom spreek je wel of niet Frans? En als je wel Frans spreekt, waar doe je dat?

De Franse les

4. Ga je met plezier naar de Franse les?

Nooit 1 2 3 4 5 Altijd

5. 'Mijn enige reden om mijn best te doen in de Franse les is dat ik over wil gaan naar de volgende klas'

Helemaal mee oneens 1 2 3 4 5 Helemaal mee eens

6. Vind je jezelf goed in het vak Frans?

Helemaal niet goed 1 2 3 4 5 Heel goed

7. Vind je het goed dat je verplicht Frans moet leren op school?

Helemaal niet goed 1 2 3 4 5 Heel goed

Kun je vertellen waarom je dat vindt?

8. 'De docent voor het vak Frans geeft fijn les'

Helemaal niet fijn 1 2 3 4 5 Heel fijn

Over jullie lesmethode

9. Vind je D'accord! leuk?

Helemaal niet leuk 1 2 3 4 5 Heel erg leuk

Wat vind je het leukst aan D'accord!? (Probeer altijd iets op te schrijven)

Wat vind je het minst leuk aan D'accord!? (Probeer altijd iets op te schrijven)

10. Vind je het leren van woorden aan de hand van woordenlijsten in je boek fijn?

Helemaal niet fijn 1 2 3 4 5 Heel erg fijn

Kun je vertellen waarom?

11. Heb je van tevoren een idee welke opdrachten jullie in de Franse les gaan doen?

Nooit 1 2 3 4 5 Altijd

12. Vind je de opdrachten van D'accord! afwisselend?

Helemaal niet afwisselend 1 2 3 4 5 Heel afwisselend

13. Vind je het belangrijk dat je veel kunt spreken in de les?

Helemaal niet belangrijk 1 2 3 4 5 Heel belangrijk

14. Vind je het fijn om grammatica-uitleg te krijgen in het eerste jaar?

Helemaal niet fijn 1 2 3 4 5 Heel erg fijn

Kun je vertellen waarom je dit vindt?

15. Vind je de dialogen (verhaaltjes) in D'accord! leerzaam?

Helemaal niet leerzaam 1 2 3 4 5 Heel leerzaam

Kun je vertellen waarom?

16. Hoe vind je het om Frans te spreken in een klas met medeleerlingen?

Helemaal niet leuk 1 2 3 4 5 Heel erg leuk

17. Zou je ook andere vreemde talen willen leren met behulp van een methode als D'accord!?

Absoluut niet 1 2 3 4 5 Ja, heel graag

18. Vind je dat de lesstof voldoende herhaald wordt?

Nee, helemaal niet 1 2 3 4 5 Ja, wordt voldoende herhaald

19 'Opdrachten in de Franse les, die niet van D'accord! zijn, vind ik leuker'

Helemaal niet leuker 1 2 3 4 5 Veel leuker

20. Vind je dat je genoeg oefent met de opdrachten van D'accord! op internet?

Nee, helemaal niet genoeg 1 2 3 4 5 Ja, meer dan genoeg

21. Vind je dat er voldoende aandacht is voor schrijven in het Frans in de les?

Heel weinig aandacht 1 2 3 4 5 Heel veel aandacht

Vind je dat de uitleg jou goed helpt met het leren van schrijven in het Frans ?

Het helpt mij helemaal niet 1 2 3 4 5 Het helpt mij heel veel

22. Vind je dat er voldoende aandacht is voor spreken in het Frans in de les?

Heel weinig aandacht 1 2 3 4 5 Heel veel aandacht

Vind je dat de uitleg jou goed helpt met het leren van spreken in het Frans?

Het helpt mij helemaal niet 1 2 3 4 5 Het helpt mij heel veel

23. Vind je dat er voldoende aandacht is voor lezen in het Frans in de les?

Heel weinig aandacht 1 2 3 4 5 Heel veel aandacht

Vind je dat de uitleg jou goed helpt met het leren van lezen in het Frans?

Het helpt mij helemaal niet 1 2 3 4 5 Het helpt mij heel veel

24. Vind je dat er voldoende aandacht is voor luisteren in het Frans in de les?

Heel weinig aandacht 1 2 3 4 5 Heel veel aandacht

Vind je dat de uitleg jou goed helpt met het leren van luisteren in het Frans?

Het helpt mij helemaal niet 1 2 3 4 5 Het helpt mij heel veel

Wil je nog iets je zeggen over de Franse les en D'accord!? Dan kan dat hieronder.

Dank je voor het invullen van de vragenlijst!

Annexe II : Moyennes et Déviations standards, Skewness et Kurtosis

AIM première année: N = 52

AIM deuxième année : N = 42

D'accord! première année : N = 41

D'accord! deuxième année : N = 46

Première année : N = 93

Deuxième année : N = 88

Il est toujours question d'une échelle de 1 (très négatif) à 5 (très positif), sauf pour les questions 5 et 14 (échelle inverse).

1. Que penses-tu de la langue française ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	3,27	(1,03)	-0,50	-0,72
D'accord! :	2,92	(0,99)	-0,28	-0,28
Première année :	3,11	(0,96)	-0,52	0,19
Deuxième année :	3,09	(1,09)	-0,24	-0,59
<i>AIM première année :</i>	<i>3,27</i>	<i>(0,99)</i>	<i>-0,58</i>	<i>0,40</i>
<i>D'accord! première année :</i>	<i>2,90</i>	<i>(0,89)</i>	<i>-0,70</i>	<i>0,06</i>
<i>AIM deuxième année :</i>	<i>3,26</i>	<i>(1,08)</i>	<i>-0,43</i>	<i>-0,41</i>
<i>D'accord! deuxième année :</i>	<i>2,93</i>	<i>(1,08)</i>	<i>-0,09</i>	<i>-0,51</i>

2. Est-il important de pouvoir parler français selon toi ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	2,94	(1,13)	-0,06	-0,74
D'accord! :	2,75	(1,15)	0,19	-0,97
Première année :	2,88	(1,10)	-0,09	-0,88
Deuxième année :	2,82	(1,19)	0,19	-0,88
<i>AIM première année :</i>	<i>2,88</i>	<i>(1,00)</i>	<i>-0,25</i>	<i>-0,69</i>
<i>D'accord! première année :</i>	<i>2,85</i>	<i>(1,22)</i>	<i>0,03</i>	<i>-1,09</i>
<i>AIM deuxième année :</i>	<i>3,00</i>	<i>(1,27)</i>	<i>0,00</i>	<i>-0,94</i>
<i>D'accord! deuxième année :</i>	<i>2,65</i>	<i>(1,10)</i>	<i>0,33</i>	<i>-0,75</i>

3. Est-ce que tu essaies de parler français en dehors de l'école ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	2,04	(0,96)	-0,58	-0,61
D'accord! :	1,84	(0,94)	0,94	0,36
Première année :	1,92	(0,94)	0,89	0,39
Deuxième année :	1,97	(0,98)	0,60	-0,76
<i>AIM première année :</i>	<i>1,92</i>	<i>(0,86)</i>	<i>0,73</i>	<i>0,03</i>
<i>D'accord! première année :</i>	<i>1,93</i>	<i>(1,03)</i>	<i>1,01</i>	<i>0,57</i>
<i>AIM deuxième année :</i>	<i>2,19</i>	<i>(1,07)</i>	<i>0,36</i>	<i>-1,10</i>
<i>D'accord! deuxième année :</i>	<i>1,76</i>	<i>(0,85)</i>	<i>0,72</i>	<i>-0,57</i>

4. Est-ce que tu fréquentes les cours de français avec plaisir ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	2,67	(0,96)	-0,05	-0,65
D'accord! :	2,32	(0,97)	0,32	-0,48
Première année :	2,32	(0,91)	0,03	-0,79
Deuxième année :	2,63	(1,03)	0,11	-0,72
<i>AIM première année :</i>	<i>2,60</i>	<i>(0,87)</i>	<i>0,03</i>	<i>-0,62</i>
<i>D'accord! première année :</i>	<i>2,12</i>	<i>(0,90)</i>	<i>0,18</i>	<i>-0,95</i>
<i>AIM deuxième année :</i>	<i>2,76</i>	<i>(1,06)</i>	<i>-0,15</i>	<i>-0,73</i>
<i>D'accord! deuxième année :</i>	<i>2,50</i>	<i>(1,01)</i>	<i>0,34</i>	<i>-0,43</i>

5. 'Ma seule raison pour faire de mon mieux dans les cours de français est de passer de l'année présente à l'année suivante'

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	3,12	(1,27)	-0,13	-1,11
D'accord! :	3,63	(1,21)	-0,46	-0,85
Première année :	3,41	(1,25)	-0,31	-0,98
Deuxième année :	3,32	(1,28)	-0,25	-1,08
AIM première année :	3,21	(1,23)	-0,16	-1,09
D'accord! première année :	3,66	(1,26)	-0,58	-0,59
AIM deuxième année :	3,00	(1,33)	-0,07	-1,15
D'accord! deuxième année :	3,61	(1,18)	-0,36	-1,09

6. Est-ce que tu trouves bon en français ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	2,99	(1,08)	-0,24	-0,70
D'accord! :	3,03	(1,14)	-0,36	-0,80
Première année :	3,04	(1,06)	-0,59	-0,64
Deuxième année :	2,98	(1,15)	-0,05	-0,81
AIM première année :	2,94	(1,02)	-0,58	-0,78
D'accord! première année :	3,17	(1,12)	-0,69	-0,40
AIM deuxième année :	3,05	(1,17)	0,00	-7,54
D'accord! deuxième année :	2,91	(1,15)	-0,85	-0,69

7. Es-tu d'accord avec le fait que tu dois apprendre obligatoirement le français à l'école ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	2,91	(1,21)	-0,23	-0,92
D'accord! :	2,88	(1,21)	0,16	-0,85
Première année :	2,91	(1,19)	-0,27	-0,83
Deuxième année :	2,78	(1,24)	0,20	-0,92
AIM première année :	2,94	(1,18)	-0,33	-0,81
D'accord! première année :	2,88	(1,20)	-0,20	-0,80
AIM deuxième année :	2,88	(1,21)	-0,11	-0,99
D'accord! deuxième année :	2,70	(1,26)	0,47	-0,68

8. 'Le professeur de français donne des cours agréables'

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	3,06	(0,99)	-0,27	-0,55
D'accord! :	2,59	(1,14)	0,15	-0,93
Première année :	2,76	(1,06)	-0,19	-0,81
Deuxième année :	2,91	(1,12)	-0,07	-0,91
AIM première année :	2,96	(1,05)	-0,24	-0,66
D'accord! première année :	2,51	(1,03)	-0,18	-1,08
AIM deuxième année :	3,19	(0,92)	-0,20	-0,48
D'accord! deuxième année :	2,65	(1,23)	0,26	-1,04

9. Penses-tu vouloir continuer les cours de français après la troisième année ? (pour élèves de deuxième année)

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM deuxième année :	2,74	(1,47)	0,24	-1,32
D'accord! deuxième année :	2,52	(1,31)	0,35	-0,98

10. Est-ce que tu trouves AIM/ D'accord! plaisant ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	2,66	(1,12)	0,15	-0,85
D'accord! :	2,93	(0,95)	-0,19	-0,18
Première année :	2,73	(1,03)	-0,10	-0,75
Deuxième année :	2,85	(1,07)	0,01	-0,56
AIM première année :	2,67	(1,17)	0,06	-1,04
D'accord! première année :	2,80	(0,84)	-0,40	-0,23
AIM deuxième année :	2,64	(1,08)	0,29	-0,48
D'accord! deuxième année :	3,04	(1,03)	-0,28	-0,27

11. Est-il important que tu puisses relire les traductions des mots en néerlandais avec AIM sur une liste de traductions ? (AIM)

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	4,47	(0,81)	-1,43	1,20
AIM première année :	4,54	(0,75)	-1,57	1,76
AIM deuxième année :	4,38	(0,88)	-1,30	0,79

12. Aimes-tu apprendre les mots à partir de listes de mots ? (D'accord!)

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
D'accord! :	3,56	(1,29)	-0,62	-0,63
D'accord! première année :	3,41	(1,43)	-0,41	-1,11
D'accord! deuxième année :	3,70	(1,15)	-0,82	0,08

13. Aimes-tu l'usage de gestes en cours ? (AIM)

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	2,39	(1,23)	0,34	-1,03
AIM première année :	2,63	(1,21)	0,13	-0,92
AIM deuxième année :	2,10	(1,21)	0,69	-0,79

14. Est-ce que tu as une idée de ce que vous allez faire en cours, avant le début du cours ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	2,68	(1,03)	-0,19	-0,92
D'accord! :	3,64	(1,27)	-0,56	-0,77
Première année :	2,98	(1,25)	0,04	-0,94
Deuxième année :	3,32	(1,22)	-0,25	-0,90
AIM première année :	2,56	(0,96)	-0,10	-0,87
D'accord! première année :	3,51	(1,38)	-0,54	-0,92
AIM deuxième année :	2,83	(1,10)	-0,23	-0,96
D'accord! deuxième année :	3,76	(1,16)	-0,49	-0,86

15. Trouves-tu que les exercices d'AIM/ de D'accord! sont variés ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	2,61	(0,98)	0,09	-0,44
D'accord! :	2,41	(1,04)	0,55	-0,22
Première année :	2,56	(0,97)	0,12	-0,69
Deuxième année :	2,47	(1,05)	0,49	-0,14
AIM première année :	2,65	(0,88)	-0,14	-0,63
D'accord! première année :	2,44	(1,05)	0,42	-0,61
AIM deuxième année :	2,55	(1,09)	0,29	-0,35
D'accord! deuxième année :	2,39	(1,02)	0,70	0,32

16. Trouves-tu important que tu puisses parler beaucoup dans le cours?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	3,20	(1,07)	-0,52	-0,30
D'accord! :	3,25	(1,04)	-0,21	-0,54
Première année :	3,25	(1,06)	-0,46	-0,13
Deuxième année :	3,20	(1,05)	-0,30	-0,65
AIM première année :	3,23	(1,02)	-0,72	0,25
D'accord! première année :	3,27	(1,12)	-0,23	-0,42
AIM deuxième année :	3,17	(1,15)	-0,34	-0,69
D'accord! deuxième année :	3,24	(0,97)	-0,20	-0,75

17. 'Les exercices en cours de français qui ne sont pas d'AIM/ de D'accord! sont plus amusants'

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	2,65	(1,40)	-0,44	-0,35
D'accord! :	2,86	(1,09)	0,12	-0,44
Première année :	2,83	(1,13)	-0,30	0,16
Deuxième année :	2,67	(1,40)	-0,30	-0,41
AIM première année :	2,85	(1,26)	-0,37	0,09
D'accord! première année :	2,80	(0,95)	-0,13	-0,22
AIM deuxième année :	2,40	(1,55)	-0,35	-0,84
D'accord! deuxième année :	2,91	(1,21)	0,17	-0,69

18. Est-ce que c'est agréable d'apprendre une langue sans apprendre beaucoup de grammaire en première année ? (AIM première année)

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
<i>AIM première année:</i>	3,29	(1,44)	-0,25	-1,30

19. Est-ce que c'est agréable d'avoir des explications de grammaire en première année ? (D'accord! première année)

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
<i>D'accord! première année :</i>	4,32	(0,93)	-1,66	3,14

20. Es-tu content de tes connaissances de grammaire que tu as apprises jusqu'à présent ? (deuxième année)

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
<i>AIM deuxième année :</i>	3,40	(1,29)	-0,46	-0,68
<i>D'accord! deuxième année :</i>	3,43	(1,07)	-0,17	-0,33

21. Est-ce que tu trouves les pièces de théâtre d'AIM instructives ?/ les dialogues de D'accord! instructifs ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
<i>AIM :</i>	2,73	(1,19)	-0,01	-1,01
<i>D'accord! :</i>	2,95	(1,07)	-0,03	-0,56
<i>Première année :</i>	2,66	(1,13)	0,02	-0,95
<i>Deuxième année :</i>	3,03	(1,12)	-0,12	-0,64
<i>AIM première année :</i>	2,79	(1,24)	-0,09	-1,14
<i>D'accord! première année :</i>	2,49	(0,91)	-0,06	-0,85
<i>AIM deuxième année :</i>	2,67	(1,14)	0,08	-0,76
<i>D'accord! deuxième année :</i>	3,37	(1,00)	-0,12	-0,52

22. Que penses-tu de parler français en classe avec des camarades de classe ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
<i>AIM :</i>	2,65	(1,04)	-0,06	-0,75
<i>D'accord! :</i>	2,78	(1,12)	0,03	-0,49
<i>Première année :</i>	2,74	(0,99)	-0,01	-0,33
<i>Deuxième année :</i>	2,68	(1,17)	0,03	-0,82
<i>AIM première année :</i>	2,62	(0,95)	-0,13	-0,85
<i>D'accord! première année :</i>	2,90	(1,02)	0,06	-0,10
<i>AIM deuxième année :</i>	2,69	(1,16)	-0,05	-0,79
<i>D'accord! deuxième année :</i>	2,67	(1,19)	0,10	-0,80

23. Est-ce que tu voudrais apprendre d'autres langues à l'aide d'une méthode comparable à celle d'AIM/ D'accord! ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
<i>AIM :</i>	2,62	(1,47)	0,21	-1,44
<i>D'accord! :</i>	3,01	(1,15)	-0,02	-0,73
<i>Première année :</i>	2,72	(1,30)	0,02	-0,34
<i>Deuxième année :</i>	2,90	(1,37)	0,03	-1,23
<i>AIM première année :</i>	2,62	(1,46)	0,16	-1,51
<i>D'accord! première année :</i>	2,85	(1,06)	-0,09	-0,46
<i>AIM deuxième année :</i>	2,62	(1,50)	0,29	-1,40
<i>D'accord! deuxième année :</i>	3,15	(1,21)	-0,07	-0,93

24. 'Il est agréable d'avoir beaucoup de répétitions en cours' (AIM)

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	3,22	(1,18)	-0,01	-1,06
AIM première année :	3,02	(1,09)	0,05	-0,95
AIM deuxième année :	3,48	(1,25)	-0,22	-1,13

25. Est-ce que tu trouves que la matière est assez répétée ? (D'accord!)

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
D'accord! :	3,41	(1,11)	-0,36	-0,66
D'accord! première année :	3,37	(1,11)	-0,56	-0,33
D'accord! deuxième année :	3,46	(1,11)	-0,19	-0,96

26. Trouves-tu que tu pratiques assez avec les exercices de D'accord! en ligne ? (D'accord!)

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
D'accord! :	3,09	(1,30)	-0,11	-1,00
D'accord! première année :	3,15	(1,37)	-0,15	-1,24
D'accord! deuxième année :	3,04	(1,25)	-0,09	-0,70

27A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la production écrite en cours de français ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	3,05	(1,21)	-1,14	-0,90
D'accord! :	3,32	(1,12)	-0,26	-0,66
Première année :	3,20	(1,21)	-0,25	-0,81
Deuxième année :	3,16	(1,33)	-0,18	-0,76
AIM première année :	3,15	(1,27)	-0,30	-0,82
D'accord! première année :	3,27	(1,14)	-0,14	-0,90
AIM deuxième année :	2,93	(1,14)	0,04	-0,92
D'accord! deuxième année :	3,37	(1,10)	-0,38	-0,33

27B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la production écrite ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	2,71	(1,14)	-0,06	-0,80
D'accord! :	3,06	(1,05)	-0,18	-0,26
Première année :	2,97	(1,15)	-0,20	-0,70
Deuxième année :	2,78	(1,07)	0,04	-0,41
AIM première année :	2,65	(1,19)	0,13	-0,86
D'accord! première année :	3,37	(0,97)	-0,47	0,32
AIM deuxième année :	2,79	(1,09)	-0,02	-0,62
D'accord! deuxième année :	2,78	(1,05)	0,10	-0,10

28A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la production orale en cours de français ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	4,10	(0,83)	-1,10	1,81
D'accord! :	2,98	(1,21)	0,09	-0,91
Première année :	3,36	(1,10)	-0,58	-0,32
Deuxième année :	3,48	(1,24)	-0,54	-0,79
AIM première année :	4,08	(0,76)	-0,68	0,56
D'accord! première année :	3,07	(1,21)	0,12	-0,72
AIM deuxième année :	4,12	(0,92)	-1,45	2,73
D'accord! deuxième année :	2,89	(1,22)	0,06	-1,07

28B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la production orale ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	3,44	(1,12)	-0,47	-0,27
D'accord! :	2,99	(0,98)	-0,29	-0,40
Première année :	3,34	(1,01)	-0,35	-0,28
Deuxième année :	3,09	(1,14)	-0,18	-0,52
AIM première année :	3,38	(1,09)	-0,36	-0,35
D'accord! première année :	3,29	(0,90)	-0,42	-0,22
AIM deuxième année :	3,50	(1,17)	0,62	-0,06
D'accord! deuxième année :	2,72	(0,98)	-0,13	-0,36

29A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la compréhension écrite en cours de français ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
D'accord! :	3,76	(1,20)	-0,67	-0,43
Première année :	3,15	(1,20)	0,05	-0,92
Deuxième année :	3,57	(1,05)	-0,46	-0,09
<i>AIM première année :</i>	<i>2,75</i>	<i>(0,97)</i>	<i>0,13</i>	<i>-0,71</i>
<i>D'accord! première année :</i>	<i>3,66</i>	<i>(1,28)</i>	<i>-0,53</i>	<i>-0,71</i>
<i>AIM deuxième année :</i>	<i>3,26</i>	<i>(0,86)</i>	<i>-0,55</i>	<i>1,08</i>
<i>D'accord! deuxième année :</i>	<i>3,85</i>	<i>(1,14)</i>	<i>-0,83</i>	<i>0,02</i>

29B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la compréhension écrite ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	2,86	(0,99)	-0,06	-0,57
D'accord! :	3,14	(1,00)	-0,50	-0,52
Première année :	2,82	(1,02)	0,00	-0,71
Deuxième année :	3,18	(0,95)	-0,54	-0,26
<i>AIM première année :</i>	<i>2,71</i>	<i>(1,00)</i>	<i>0,25</i>	<i>-0,34</i>
<i>D'accord! première année :</i>	<i>2,95</i>	<i>(1,05)</i>	<i>-0,31</i>	<i>-0,81</i>
<i>AIM deuxième année :</i>	<i>3,05</i>	<i>(0,96)</i>	<i>-0,44</i>	<i>-0,31</i>
<i>D'accord! deuxième année :</i>	<i>3,30</i>	<i>(0,94)</i>	<i>-0,66</i>	<i>-0,01</i>

30A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la compréhension orale en cours de français ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	3,34	(1,22)	-0,50	-0,71
D'accord! :	3,75	(1,34)	-0,71	-0,78
Première année :	3,58	(1,26)	-0,48	-0,90
Deuxième année :	3,49	(1,33)	-0,60	-0,77
<i>AIM première année :</i>	<i>3,52</i>	<i>(1,20)</i>	<i>-0,48</i>	<i>-0,73</i>
<i>D'accord! première année :</i>	<i>3,66</i>	<i>(1,35)</i>	<i>-0,55</i>	<i>-1,02</i>
<i>AIM deuxième année :</i>	<i>3,12</i>	<i>(1,23)</i>	<i>-0,56</i>	<i>-0,83</i>
<i>D'accord! deuxième année :</i>	<i>3,83</i>	<i>(1,34)</i>	<i>-0,89</i>	<i>-0,43</i>

30B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la compréhension orale ?

	M	(SD)	Skewness	Kurtosis
AIM :	3,12	(1,14)	-0,24	-0,57
D'accord! :	3,26	(1,08)	-0,56	-0,62
Première année :	2,93	(1,11)	-0,27	-0,51
Deuxième année :	3,49	(1,33)	-0,48	-0,84
<i>AIM première année :</i>	<i>3,27</i>	<i>(1,12)</i>	<i>-0,13</i>	<i>-0,66</i>
<i>D'accord! première année :</i>	<i>3,24</i>	<i>(1,04)</i>	<i>-0,52</i>	<i>-0,20</i>
<i>AIM deuxième année :</i>	<i>2,93</i>	<i>(1,14)</i>	<i>-0,38</i>	<i>-0,62</i>
<i>D'accord! deuxième année :</i>	<i>2,93</i>	<i>(1,10)</i>	<i>-0,59</i>	<i>-1,01</i>

Annexe III : Analyse de Variance

1. Que penses-tu de la langue française ?

	F.	Sig.	
AIM VS. D'accord!	5,31	0,02*	AIM > D'accord!
Première année VS. deuxième année	0,12	0,91	
AIM première année VS. D'accord! première année	3,42	0,08	
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	2,00	0,16	
AIM première année VS. AIM deuxième année	0,00	0,97	
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	0,02	0,88	

* = P < .05

2. Est-il important de pouvoir parler français selon toi ?

	F.	Sig.
AIM VS. D'accord!	1,25	0,27
Première année VS. deuxième année	0,10	0,76
AIM première année VS. D'accord! première année	0,02	0,89
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	1,90	0,17
AIM première année VS. AIM deuxième année	0,24	0,62
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	0,66	0,42

3. Est-ce que tu essaies de parler français en dehors de l'école ?

	F.	Sig.
AIM VS. D'accord!	2,07	0,15
Première année VS. deuxième année	0,08	0,77
AIM première année VS. D'accord! première année	0,00	0,99
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	4,42	0,04
AIM première année VS. AIM deuxième année	1,19	0,18
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	0,68	0,41

4. Est-ce que tu fréquentes les cours de français avec plaisir ?

	F.	Sig.	
AIM VS. D'accord!	5,92	0,02*	AIM > D'accord!
Première année VS. deuxième année	2,72	0,10	
AIM première année VS. D'accord! première année	6,62	0,02*	AIM 1 ^e > D'accord! 1 ^e
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	1,42	0,24	
AIM première année VS. AIM deuxième année	0,70	0,41	
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	3,38	0,07	

* = P < .05

5. 'Ma seule raison pour faire de mon mieux dans les cours de français est de passer de l'année présente à l'année suivante'

	F.	Sig.	
AIM VS. D'accord!	7,78	0,01*	D'accord! > AIM
Première année VS. deuxième année	0,23	0,63	
AIM première année VS. D'accord! première année	2,98	0,09	
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	5,18	0,03*	D'accord! 2 ^e > AIM 2 ^e
AIM première année VS. AIM deuxième année	0,64	0,43	
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	0,04	0,85	

* = P < .05

6. Est-ce que tu trouves bon en français ?

	F.	Sig.
AIM VS. D'accord!	0,08	0,79
Première année VS. deuxième année	0,16	0,69
AIM première année VS. D'accord! première année	1,06	0,31
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	0,30	0,59
AIM première année VS. AIM deuxième année	0,22	0,64
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	1,12	0,29

7. Es-tu d'accord avec le fait que tu dois apprendre obligatoirement le français à l'école ?

	F.	Sig.
AIM VS. D'accord!	0,55	0,46
Première année VS. deuxième année	0,52	0,47
AIM première année VS. D'accord! première année	0,07	0,80
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	0,49	0,49
AIM première année VS. AIM deuxième année	0,06	0,81
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	0,47	0,49

8. 'Le professeur de français donne des cours agréables'

	F.	Sig.	
AIM VS. D'accord!	9,10	0,01*	AIM > D'accord!
Première année VS. deuxième année	0,81	0,37	
AIM première année VS. D'accord! première année	4,29	0,04*	AIM 1 ^e > D'accord! 1 ^e
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	5,32	0,02*	AIM 2 ^e > D'accord! 2 ^e
AIM première année VS. AIM deuxième année	1,24	0,27	
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	0,33	0,57	

* = P < .05

9. Penses-tu vouloir continuer les cours de français après la troisième année ? (pour élèves de deuxième année)

	F.	Sig.
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	0,53	0,47

10. Est-ce que tu trouves AIM/ D'accord! plaisant ?

	F.	Sig.
AIM VS. D'accord!	3,06	0,08
Première année VS. deuxième année	0,60	0,44
AIM première année VS. D'accord! première année	0,37	0,54
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	3,17	0,08
AIM première année VS. AIM deuxième année	0,02	0,90
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	1,37	0,24

11. Est-il important que tu puisses relire les traductions des mots en néerlandais avec AIM sur une liste de traductions ? (AIM)

	F.	Sig.
AIM première année VS. AIM deuxième année	0,87	0,35

12. Aimes-tu apprendre les mots à partir de listes de mots ? (D'accord!)

	F.	Sig.
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	1,03	0,31

13. Aimes-tu l'usage de gestes en cours ? (AIM)

	F.	Sig.	
AIM première année VS. AIM deuxième année	4,65	0,03*	AIM 1 ^e > AIM 2 ^e

* = P < .05

14. Est-ce que tu as une idée de ce que vous allez faire en cours, avant le début du cours ?

	F.	Sig.	
AIM VS. D'accord!	31,72	0,00*	D'accord! > AIM
Première année VS. deuxième année	3,42	0,07	
AIM première année VS. D'accord! première année	15,44	0,00*	D'accord! 1 ^e > AIM 1 ^e
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	14,74	0,00*	D'accord! 2 ^e > AIM 2 ^e
AIM première année VS. AIM deuxième année	1,68	0,20	
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	0,83	0,36	

* = P < .05

15. Trouves-tu que les exercices d'AIM/ de D'accord! sont variés ?

	F.	Sig.
AIM VS. D'accord!	1,65	0,20
Première année VS. deuxième année	0,39	0,54
AIM première année VS. D'accord! première année	1,12	0,29
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	0,48	0,49
AIM première année VS. AIM deuxième année	0,27	0,60
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	0,05	0,83

16. Trouves-tu important que tu puisses parler beaucoup dans le cours?

	F.	Sig.
AIM VS. D'accord!	0,10	0,75
Première année VS. deuxième année	0,07	0,79
AIM première année VS. D'accord! première année	0,03	0,87
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	0,10	0,75
AIM première année VS. AIM deuxième année	0,08	0,78
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	0,02	0,90

17. 'Les exercices en cours de français qui ne sont pas d'AIM/ de D'accord! sont plus amusants'

	F.	Sig.
AIM VS. D'accord!	1,29	0,26
Première année VS. deuxième année	0,70	0,40
AIM première année VS. D'accord! première année	0,30	0,86
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	2,98	0,09
AIM première année VS. AIM deuxième année	2,33	0,13
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	0,21	0,65

20. Es-tu content de tes connaissances de grammaire que tu as apprises jusqu'à présent ? (deuxième année)

	F.	Sig.
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	,014	0,91

21. Est-ce que tu trouves les pièces de théâtre d'AIM instructives ?/ les dialogues de D'accord! instructifs ?

	F.	Sig.	
AIM VS. D'accord!	1,70	0,19	
Première année VS. deuxième année	5,12	0,03*	Deuxième > première
AIM première année VS. D'accord! première année	1,64	0,20	
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	9,51	0,00*	AIM 2 ^e > D'accord! 2 ^e
AIM première année VS. AIM deuxième année	0,24	0,63	
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	17,70	0,00*	D'accord! 2 > D'accord! 1

* = P < .05

22. Que penses-tu de parler français en classe avec des camarades de classe ?

	F.	Sig.
AIM VS. D'accord!	0,68	0,41
Première année VS. deuxième année	0,14	0,71
AIM première année VS. D'accord! première année	1,96	0,17
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	0,00	0,95
AIM première année VS. AIM deuxième année	0,12	0,73
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	0,91	0,34

23. Est-ce que tu voudrais apprendre d'autres langues à l'aide d'une méthode comparable à celle d'AIM/ D'accord! ?

	F.	Sig.	
AIM VS. D'accord!	4,02	0,05*	D'accord! > AIM
Première année VS. deuxième année	0,80	0,37	
AIM première année VS. D'accord! première année	0,77	0,38	
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	3,40	0,07	
AIM première année VS. AIM deuxième année	0,00	0,99	
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	1,48	0,23	

* = P < .05

24. 'Il est agréable d'avoir beaucoup de répétitions en cours' (AIM)

	F.	Sig.
AIM première année VS. AIM deuxième année	3,56	0,06

25. Est-ce que tu trouves que la matière est assez répétée ? (D'accord!)

	F.	Sig.
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	0,14	0,71

26. Trouves-tu que tu pratiques assez avec les exercices de D'accord! en ligne ? (D'accord!)

	F.	Sig.
AIM première année VS. D'accord! première année	0,13	0,72

27A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la production écrite en cours de français ?

	F.	Sig.
AIM VS. D'accord!	2,40	0,12
Première année VS. deuxième année	0,08	0,80
AIM première année VS. D'accord! première année	0,20	0,65
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	3,42	0,07
AIM première année VS. AIM deuxième année	0,80	0,37
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	0,18	0,68

27B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la production écrite ?

	F.	Sig.	
AIM VS. D'accord!	4,45	0,04*	D'accord! > AIM
Première année VS. deuxième année	1,24	0,27	
AIM première année VS. D'accord! première année	9,68	0,00*	D'accord! 1 ^e > AIM 1 ^e
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	0,00	0,99	
AIM première année VS. AIM deuxième année	0,31	0,58	
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	7,18	0,01*	D'accord! 1 > D'accord! 2

* = P < .05

28A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la production orale en cours de français ?

	F.	Sig.	
AIM VS. D'accord!	53,25	0,00*	AIM > D'accord!
Première année VS. deuxième année	0,81	0,37	
AIM première année VS. D'accord! première année	23,76	0,00*	AIM 1 ^e > D'accord! 1 ^e
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	28,22	0,00*	
AIM première année VS. AIM deuxième année	0,06	0,81	
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	0,49	0,49	

* = P < .05

28B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la production orale ?

	F.	Sig.	
AIM VS. D'accord!	8,10	0,01*	AIM > D'accord!
Première année VS. deuxième année	2,52	0,12	
AIM première année VS. D'accord! première année	0,19	0,66	
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	11,58	0,00*	AIM 2 ^e > D'accord! 2 ^e
AIM première année VS. AIM deuxième année	0,24	0,62	
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	8,04	0,01*	D'accord! 1 > D'accord! 2

* = P < .05

29A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la compréhension écrite en cours de français ?

	F.	Sig.	
AIM VS. D'accord!	23,66	0,00*	D'accord! > AIM
Première année VS. deuxième année	6,21	0,02*	Deuxième > première
AIM première année VS. D'accord! première année	15,24	0,00*	D'accord! 1 ^e > AIM 1 ^e
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	7,36	0,01*	D'accord! 2 ^e > AIM 2 ^e
AIM première année VS. AIM deuxième année	7,19	0,01*	AIM 2 ^e > AIM 1 ^e
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	0,54	0,47	

* = P < .05

29B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la compréhension écrite ?

	F.	Sig.	
AIM VS. D'accord!	3,48	0,06	
Première année VS. deuxième année	6,15	0,01	
AIM première année VS. D'accord! première année	1,27	0,26	
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	1,60	0,21	
AIM première année VS. AIM deuxième année	2,73	0,10	
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	2,75	0,10	

30A. Trouves-tu qu'il y a assez d'attention pour la compréhension orale en cours de français ?

	F.	Sig.	
AIM VS. D'accord!	4,56	0,03*	D'accord! > AIM
Première année VS. deuxième année	0,23	0,63	
AIM première année VS. D'accord! première année	0,28	0,60	
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	6,60	0,01*	D'accord! 1 ^e > AIM 1 ^e
AIM première année VS. AIM deuxième année	2,53	0,12	
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	0,34	0,56	

* = P < .05

30B. Trouves-tu que l'explication t'aide avec l'apprentissage de la compréhension orale ?

	F.	Sig.	
AIM VS. D'accord!	0,05	0,83	
Première année VS. deuxième année	4,00	0,05*	Deuxième > première
AIM première année VS. D'accord! première année	0,01	0,91	
AIM deuxième année VS. D'accord! deuxième année	0,00	0,98	
AIM première année VS. AIM deuxième année	2,12	0,15	
D'accord! première année VS. D'accord! deuxième année	1,79	0,18	

* = P < .05

Annexe IV : Les explications supplémentaires, les plus souvent données

AIM première année

1. Que penses-tu de la langue française ?

Réponses (assez) négatives

	Nombre de mêmes réponses
1. La langue est difficile	9
2. La langue est ennuyeuse	5
3. La langue n'est pas belle	4
4. La prononciation/ les accents sont difficiles	2
5. J'ai des problèmes de compréhension	2
6. D'autres réponses	5

Réponses (assez) positives

	Nombre de mêmes réponses
1. Une belle langue, mais (assez) difficile	11
2. Une belle langue	7
3. La langue est drôle	3
4. La langue est intéressante	2
5. J'aime apprendre d'autres langues	2
6. D'autres réponses	6

2. Est-il important de pouvoir parler français selon toi ?

Réponses (assez) négatives

	Nombre de mêmes réponses
1. Je n'en aurai pas besoin/ Je ne vais pas en France	10
2. La langue anglaise est plus importante	4
3. Je ne l'utilise que pendant un séjour en France	3
4. Ce n'est pas une langue mondiale importante	3
5. La langue n'est importante qu'en France/ on ne parle pas beaucoup français	2
6. D'autres réponses	3

Réponses (assez) positives

	Nombre de mêmes réponses
1. C'est utile pour les vacances (en France)	14
2. Beaucoup de personnes parlent français dans le monde	13
3. Il y a des personnes en France qui ne parlent pas l'anglais	3
4. On en aura besoin plus tard (pour le travail)	2
5. D'autres réponses	3

3. Est-ce que tu essaies de parler français en dehors de l'école ?

Réponses (assez) négatives

	Nombre de mêmes réponses
1. Pourquoi parler français aux Pays-Bas ?	7
2. Non/ je n'ai pas envie de parler français	5
3. Seulement un peu avec ma mère/ mes parents/ ma famille	5
4. Je ne suis pas bon en français	5
5. Pas besoin de parler français	4
6. D'autres réponses	12

Réponses (assez) positives

	Nombre de mêmes réponses
1. Avec ma mère/ mes parents (pour rigoler)	8
2. En France/ dans un autre pays francophone	5
3. D'autres réponses	5

7. Es-tu d'accord avec le fait que tu dois apprendre obligatoirement le français à l'école ?

Réponses (assez) négatives

	Nombre de mêmes réponses
1. Tout le monde n'en aura pas besoin	7
2. La langue n'est pas importante (aux Pays-Bas)	5
3. Certains élèves n'aiment pas la langue française	3
4. La langue est utile, mais quand même... je ne veux pas	3
5. Il faut laisser le choix aux élèves	2
6. D'autres réponses	3

Réponses (assez) positives

	Nombre de mêmes réponses
1. C'est une langue (mondiale) importante	15
2. C'est utile pour les vacances	4
3. D'autres réponses	8

10. Est-ce que tu trouves AIM plaisant ?

Le plus plaisant

	Nombre de mêmes réponses
1. Les gestes	11
2. Les histoires	7
3. Rien/ je ne sais pas	7
4. L'absence de livres	5
5. On apprend beaucoup dans les cours	5
6. D'autres réponses	15

Le moins plaisant

	Nombre de mêmes réponses
1. Les gestes	20
2. C'est enfantin	11
3. L'absence de livres	7
4. Les histoires ne riment à rien	6
5. D'autres réponses	16

13. Aimes-tu l'usage de gestes en cours ?

Réponses (assez) négatives

	Nombre de mêmes réponses
1. Les gestes se ressemblent/ ils ne sont pas clairs	8
2. Il faut apprendre les mots, ainsi que les gestes	5
3. C'est ennuyeux/ énervant	5
4. On n'utilise pas les gestes en réel/ en France non plus	4
5. D'autres réponses	17

Réponses (assez) positives

	Nombre de mêmes réponses
1. Je peux mieux retenir les mots	10
2. Grâce aux gestes, j'arrive à comprendre les mots	4
3. D'autres réponses	2

18. Est-ce que c'est agréable d'apprendre une langue sans apprendre beaucoup de grammaire en première année ?

Réponses (assez) négatives

	Nombre de mêmes réponses
1. Sans la grammaire, je ne comprends pas beaucoup/ plus rien de la langue	5
2. On ne peut pas apprendre la langue sans l'acquisition de sa grammaire	4
3. Mais non, on apprend beaucoup de grammaire	4
4. D'autres réponses	9

Réponses (assez) positives

	Nombre de mêmes réponses
1. La grammaire est difficile	11
2. C'est une meilleure façon pour apprendre le français	6
3. La grammaire n'est pas intéressante/ est énervante	5
4. D'autres réponses	5

21. Est-ce que tu trouves les pièces de théâtre d'AIM instructives ?

Réponses (assez) négatives

	Nombre de mêmes réponses
1. C'est enfantin	13
2. Elles ne sont pas instructives	6
3. D'autres réponses	11

Réponses (assez) positives

	Nombre de mêmes réponses
1. On apprend la prononciation de la langue	10
2. On apprend à retenir les mots	6
3. D'autres réponses	10

AIM deuxième année

1. Que penses-tu de la langue française ?

Réponses (assez) négatives

	Nombre de mêmes réponses
1. La langue est difficile	6
2. Certains aspects de la langue sont difficiles	5
3. D'autres réponses	6

Réponses (assez) positives	Nombre de mêmes réponses
1. Une belle langue	10
2. La langue est plaisante	7
3. Une belle langue, mais difficile	6
4. C'est une langue utile	3
5. D'autres réponses	3
2. Est-il important de pouvoir parler français selon toi ?	
Réponses (assez) négatives	Nombre de mêmes réponses
1. L'anglais est beaucoup plus important	8
2. Je n'irai pas beaucoup en pays francophones	4
3. La langue n'est pas importante	3
4. Je n'en aurai pas besoin	2
5. D'autres réponses	3
Réponses (assez) positives	Nombre de mêmes réponses
1. Beaucoup de personnes parlent français dans le monde	10
2. C'est utile pour les vacances (en France)	6
3. D'autres réponses	8
3. Est-ce que tu essaies de parler français en dehors de l'école ?	
Réponses (assez) négatives	Nombre de mêmes réponses
1. Pourquoi parler français aux Pays-Bas ?	3
2. Je ne suis pas bon en français	3
3. Ce n'est pas nécessaire	3
4. D'autres réponses	8
Réponses (assez) positives	Nombre de mêmes réponses
1. Pendant mes vacances	10
2. Avec mes parents/ ma famille	10
3. D'autres réponses	3
7. Es-tu d'accord avec le fait que tu dois apprendre obligatoirement le français à l'école ?	
Réponses (assez) négatives	Nombre de mêmes réponses
1. La langue n'est pas importante	5
2. Il faut laisser le choix aux élèves	4
3. D'autres réponses	7
Réponses (assez) positives	Nombre de mêmes réponses
1. La langue est importante/ beaucoup parlée	12
2. D'autres réponses	9
10. Est-ce que tu trouves AIM plaisant ?	
Le plus plaisant	Nombre de mêmes réponses
1. Les histoires/ les pièces de théâtre	11
2. Plus d'attention pour la production orale	6
3. On apprend beaucoup	4
4. Pas de livres	4
5. D'autres réponses	15
Le moins plaisant	Nombre de mêmes réponses
1. Les gestes	17
2. C'est enfantin	9
3. L'absence de livres	6
4. D'autres réponses	10
13. Aimes-tu l'usage de gestes en cours ?	
Réponses (assez) négatives	Nombre de mêmes réponses
1. Les gestes se ressemblent/ ils ne sont pas logiques	8
2. C'est inutile	7
3. Il faut apprendre les mots, ainsi que les gestes	5
4. J'aimerais avoir un livre	2
5. D'autres réponses	8

Réponses (assez) positives	Nombre de mêmes réponses
1. Je peux mieux retenir les mots	6
2. Je peux mieux comprendre l'explication de l'enseignante/ les mots	3
3. De temps en temps c'est utile	3

20. Es-tu content de tes connaissances de grammaire que tu as apprises jusqu'à présent ?

Réponses (assez) négatives	Nombre de mêmes réponses
1. Je ne suis pas bon en grammaire	4
2. Il n'y a pas assez d'attention pour la grammaire en classe	4
3. D'autres réponses	4

Réponses (assez) positives	Nombre de mêmes réponses
1. J'en connais déjà beaucoup	7
2. Je parle déjà bien français	4
3. Nous connaissons plus de grammaire que d'autres élèves/ les élèves en 3 ^{ème} année	3
4. D'autres réponses	11

21. Est-ce que tu trouves les pièces de théâtre d'AIM instructives ?

Réponses (assez) négatives	Nombre de mêmes réponses
1. Non, ce n'est pas instructif	11
2. C'est enfantin	3
3. D'autres réponses	13

Réponses (assez) positives	Nombre de mêmes réponses
1. Les pièces sont plaisantes	4
2. On apprend à parler/ à prononcer les mots	3
3. On apprend beaucoup de mots/ on apprend des mots	2
4. D'autres réponses	4

D'accord! première année

1. Que penses-tu de la langue française ?

Réponses (assez) négatives	Nombre de mêmes réponses
1. La langue n'est pas plaisante/ amusante	7
2. La langue est difficile	5
3. La grammaire est compliquée	3
4. Je n'aime pas notre professeur	3
5. D'autres réponses	11

Réponses (assez) positives	Nombre de mêmes réponses
1. C'est une belle langue, mais difficile	6
2. C'est une belle langue	5
3. Je suis bon en français	2
4. J'ai de la famille en France	2
5. C'est drôle	2
6. D'autres réponses	4

2. Est-il important de pouvoir parler français selon toi ?

Réponses (assez) négatives	Nombre de mêmes réponses
1. Je ne vais pas (souvent) en France	9
2. L'anglais est plus important	5
3. On n'en aura pas souvent besoin	3
4. C'est utile pendant les vacances	3
5. D'autres réponses	6

Réponses (assez) positives	Nombre de mêmes réponses
1. Pour les vacances (en France)	6
2. C'est une langue (mondiale) importante	5
3. J'ai de la famille en France, je suis français	3
4. D'autres réponses	3

3. Est-ce que tu essaies de parler français en dehors de l'école ?

Réponses (assez) négatives

1. Pas nécessaire aux Pays-Bas/ avec qui dois-je parler ?	10
2. Je ne parle que français pendant mes vacances (en France)	6
3. Je ne vais jamais/ pas souvent en France	2
4. D'autres réponses	15

Nombre de mêmes réponses

Réponses (assez) positives

1. (De temps en temps) en France	4
2. Avec ma famille française/ en France	4
3. De temps en temps à la maison	3
4. D'autres réponses	1

Nombre de mêmes réponses

7. Es-tu d'accord avec le fait que tu dois apprendre obligatoirement le français à l'école ?

Réponses (assez) négatives

1. Ce n'est pas nécessaire pour plus tard	9
2. Il vaut mieux apprendre d'autres langues (anglais, allemand...)	6
3. Il faut laisser le choix à l'élève	2
4. Ce n'est important que pour les vacances	2
5. Je n'aime pas la langue française	2
6. D'autres réponses	6

Nombre de mêmes réponses

Réponses (assez) positives

1. C'est une langue avec beaucoup de locuteurs	8
2. La langue peut être utile	3
3. C'est bien pour les vacances	3
4. D'autres réponses	4

Nombre de mêmes réponses

10. Est-ce que tu trouves D'accord! plaisant ?

Le plus plaisant

1. Les jeux et les puzzles en ligne	5
2. Les personnages dans les livres	5
3. Le site web	4
4. La variation/ les exercices différents	3
5. L'évaluation à la fin de chaque chapitre	2
5. D'autres réponses	11

Nombre de mêmes réponses

Le moins plaisant

1. L'évaluation à la fin de chaque chapitre	4
2. La compréhension écrite	4
3. La grammaire	3
4. Les histoires sont insipides	3
5. D'autres réponses	19

Nombre de mêmes réponses

12. Aimes-tu apprendre les mots à partir de listes de mots ?

Réponses (assez) négatives

1. J'utilise l'ordinateur (entre autres WRTS ou le site de D'accord!)	8
2. C'est difficile	3
3. Il y a trop de mots à apprendre	3
4. D'autres réponses	7

Nombre de mêmes réponses

Réponses (assez) positives

1. C'est clair	9
2. C'est (plus) facile	6
3. D'autres réponses	3

Nombre de mêmes réponses

19. Est-ce que c'est agréable d'avoir des explications de grammaire en première année ?

Réponses (assez) négatives

1. C'est difficile	2
2. J'obtiens une note insuffisante à cause de la grammaire	2

Nombre de mêmes réponses

Réponses (assez) positives

1. Grâce à la grammaire, la matière est beaucoup plus claire	18
2. C'est difficile, donc il faut l'apprendre	5
3. C'est utile pour l'apprentissage de la langue	5
4. D'autres réponses	9

Nombre de mêmes réponses

21. Est-ce que tu trouves les dialogues de D'accord! instructifs ?

Beaucoup de réponses : « Je ne sais pas »

Réponses (assez) négatives

1. C'est ennuyeux, ils ne servent à rien
2. Parfois/ souvent, je ne les comprends pas
3. Ils parlent trop vite
4. D'autres réponses

Nombre de mêmes réponses

10
8
2
8

Réponses (assez) positives

1. On apprend des choses/ de nouveaux mots
2. D'autres réponses

Nombre de mêmes réponses

3
6

D'accord! deuxième année

1. Que penses-tu de la langue française ?

Réponses (assez) négatives

1. C'est difficile
2. La grammaire est compliquée
3. Il faut retenir beaucoup de choses
4. D'autres réponses

Nombre de mêmes réponses

8
2
2
8

Réponses (assez) positives

1. C'est une belle langue, mais difficile
2. C'est une belle langue
3. La prononciation est belle/ chic
4. Je suis bon en français
5. Mais la grammaire est quand même difficile
6. D'autres réponses

Nombre de mêmes réponses

6
6
5
4
2
4

2. Est-il important de pouvoir parler français selon toi ?

Réponses (assez) négatives

1. Ce n'est pas une langue (mondiale) importante
2. L'anglais est plus important
3. Je ne vais pas (souvent) en France
4. Je n'en aurai pas besoin
5. Ce n'est utile qu'en France
6. D'autres réponses

Nombre de mêmes réponses

8
6
4
4
3
4

Réponses (assez) positives

1. C'est utile pour les vacances
2. C'est une langue (mondiale) importante
3. Pour parler avec ma famille en France/ au Maroc
4. D'autres réponses

Nombre de mêmes réponses

7
5
2
7

3. Est-ce que tu essaies de parler français en dehors de l'école ?

Réponses (assez) négatives

1. Ce n'est pas nécessaire (aux-Pays-Bas)
2. Personne ne parle français autour de moi
3. Je ne parle qu'en France
4. Je ne suis pas bon en français
5. D'autres réponses

Nombre de mêmes réponses

13
5
4
3
6

Réponses (assez) positives

1. Pendant mes vacances
2. Avec ma famille (française)
3. D'autres réponses

Nombre de mêmes réponses

6
6
5

7. Es-tu d'accord avec le fait que tu dois apprendre obligatoirement le français à l'école ?

Réponses (assez) négatives

1. Je n'en aurai pas besoin/ personne n'en a besoin
2. Ce n'est pas une langue (mondiale) importante
3. Il faut laisser le choix aux élèves
4. L'espagnol ou le chinois sont beaucoup plus importants
5. Les français n'apprennent pas le néerlandais non plus
6. D'autres réponses

Nombre de mêmes réponses

5
5
4
4
3
7

Réponses (assez) positives

1. C'est important pour plus tard
2. C'est une langue (mondiale) importante
3. D'autres réponses

Nombre de mêmes réponses

8
7
4

10. Est-ce que tu trouves D'accord! plaisant ?**Le plus plaisant**

1. Les textes/ dialogues
2. Les personnages dans les histoires
3. Explication claire/ ce n'est pas difficile
4. Les petits films à la fin de chaque chapitre
5. La manière dont on apprend les mots
6. Les pages jaunes
7. D'autres réponses

Nombre de mêmes réponses

13
7
6
5
4
4
8

Le moins plaisant

1. Les textes/ dialogues
2. Les chapitres se ressemblent trop
3. Les exercices de compréhension orale
4. La grammaire/ les pages jaunes
5. D'autres réponses

Nombre de mêmes réponses

9
7
7
6
9

12. Aimes-tu apprendre les mots à partir de listes de mots ?**Réponses (assez) négatives**

1. J'utilise l'ordinateur (entre autres WRTS ou le site de D'accord!)
2. C'est ennuyeux/ difficile à retenir
3. D'autres réponses

Nombre de mêmes réponses

8
4
1

Réponses (assez) positives

1. C'est (plus) clair
2. C'est plus facile
3. Je suis bon dans l'apprentissage de mots
4. D'autres réponses

Nombre de mêmes réponses

18
8
2
8

20. Es-tu content de tes connaissances de grammaire que tu as apprises jusqu'à présent ?**Réponses (assez) négatives**

1. Je ne comprends pas toutes les explications
2. J'oublie beaucoup
3. Je ne suis pas bon en grammaire/ en français
4. D'autres réponses

Nombre de mêmes réponses

6
5
2
8

Réponses (assez) positives

1. J'ai déjà appris beaucoup
2. Oui, je comprends la grammaire
3. Ça va de mieux en mieux
4. D'autres réponses

Nombre de mêmes réponses

6
6
2
12

21. Est-ce que tu trouves les dialogues de D'accord! instructifs ?**Réponses (assez) négatives**

1. Il y a beaucoup de mots que je ne connais pas
2. Non, ce n'est pas très instructif
3. D'autres réponses

Nombre de mêmes réponses

4
2
10

Réponses (assez) positives

1. Ils sont plaisants
2. Il y a des situations qui correspondent à la réalité
3. On apprend beaucoup
4. D'autres réponses

Nombre de mêmes réponses

8
7
2
15

Annexe V : Samenvatting (résumé en néerlandais)

Sinds enkele jaren wordt in Nederland op verschillende middelbare scholen Franse les gegeven met behulp van *AIM*. *AIM* staat voor 'accelerative integrated method' en is ontwikkeld in Canada. Leerlingen leren de taal met behulp van gebaren, het spelen van toneelstukjes en met behulp van muziek en dans. De nadruk ligt in het begin vooral op het leren spreken van de taal. De andere competenties kunnen beter ontwikkeld worden als de leerling de taal begrijpt en spreekt, zo luidt de filosofie van bedenker Wendy Maxwell. Verschillende onderzoeken tonen aan dat de methode effectief is, effectiever dan de 'traditionelere' Nederlandse lesmethodes die gebruik maken van veel vertalingen, les in grammatica en onderwijs in de vier domeinen van taalverwerving vanaf het eerste jaar.

Voor deze Masterscriptie is geen onderzoek verricht naar de effectiviteit van de methode, maar naar de motivatie van de leerling. Want is een leerling die les krijgt met behulp van deze speciale methode die effectief lijkt te zijn ook meer gemotiveerd dan een leerling met een 'traditionelere' methode? De centrale vraag van dit onderzoek luidt als volgt: Welke verschillen zijn er op het gebied van motivatie tussen middelbare scholieren die de Franse taal leren met behulp van *AIM* ten opzichte van middelbare scholieren die de Franse taal leren met behulp van een zogenaamde 'traditionele' methode *D'accord!*?

Voor het beantwoorden van deze vraag zijn twee onderzoeksvragen opgesteld:

1. Wat is de houding van de *AIM*-leerlingen ten opzichte van hun kennis van het Frans aan het einde van het eerste en tweede jaar, in vergelijking tot *D'accord!*-leerlingen?
2. Wat is de mening van *AIM*-leerlingen en 'traditionele' leerlingen over de karakteristieken van hun lesmethode en andere materialen die in de klas gebruikt worden?

Deze vragen zijn mede tot stand gekomen dankzij de theorie over motivatie op school in het algemeen en motivatie bij het aanleren van een vreemde taal.

Het uitgangspunt hierbij is de theorie van Schunk, Pintrich & Meece (2007:4) die het volgende zeggen: "Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained". Er bestaat geen eenduidige mening over hoe motivatie exact werkt. Voor deze thesis is gekozen om daarom zoveel mogelijk rondom de theorie van Schunk, Pintrich & Meece te werken om de coherentie te garanderen. Zij noemen een aantal belangrijke elementen: persoonlijke en situationele interesse, intrinsieke en extrinsieke motivatie, het citeren van de bronnen voor een goede motivatie van Lepper & Hodell (1989) en tot slot de attributie-theorie waarbij de leerling attributies toedient aan zijn prestaties. Deze aspecten zijn meegenomen en getest in dit onderzoek.

Aan de hand van de bronnen voor goede motivatie van Lepper & Hodell: 'uitdaging', 'nieuwsgierigheid', 'controle/ beheersing' en 'fantasie' zijn hypothesen opgesteld over de mogelijke positieve en negatieve effecten van de lesmethodes op de motivatie van de leerling. Positief voor *AIM* is mogelijk het 'onverwachte' karakter van de methode, veel spreekvaardigheid dat kan leiden tot meer zelfverzekerdheid en de vele herhalingen die tot meer vertrouwen kunnen leiden. Nadelig kan mogelijk zijn dat er teveel fantasie voorkomt in de verhaaltjes/ toneelstukjes, dat de lesstof teveel herhaald wordt en de afwezigheid van vertalingen in het Nederlands. Voor *D'accord!* zouden vooral de verschillende opdrachten, de aanwezigheid van een online oefenstof en spelletjes en de thema's die dichter bij de leerling staan, positief kunnen zijn voor de motivatie. Negatief is eventueel het probleem dat er niet genoeg aandacht kan zijn voor de ontwikkeling alle aspecten van taalverwerving. De kans bestaat ook dat de specifiekere vocabulaire de motivatie beïnvloedt en dat de methode teveel overeenkomt met andere methodes door de traditionelere indeling.

Voor het uitvoeren van dit kwantitatief onderzoek zijn vragenlijsten opgesteld met vragen die in verband staan met de theorie over motivatie en de hypothesen. De lijsten bestaan ongeveer uit 25 vragen en zijn voorgelegd aan 192 vwo-leerlingen van twee verschillende scholen, verdeeld over brugklassen en tweede klassen. Voor *AIM* werkte het Trinitas Gymnasium uit Almere mee, voor *D'accord!* werkte het Niftarlake College uit Maarssen mee. De vragen waren opgedeeld in antwoordschalen van 1 (heel

negatief) tot 5 (heel positief). Bij een achttal vragen is om een extra toelichting van de leerling gevraagd.

Na de afname zijn de resultaten ingevoerd in SPSS. De open antwoorden van de leerlingen zijn niet ingevoerd maar wel gebruikt om de waarde van de uitkomsten van SPSS te kunnen interpreteren. Met behulp van SPSS zijn het gemiddelde en de standaarddeviatie berekend per groep, naar methode en leerjaar, en is er gekeken of er sprake is van een normale verdeling van de resultaten. Daarna is voor iedere vraag uit de vragenlijst bekeken of er significante verschillen tussen de groepen waarneembaar zijn. Bij verschillende vragen was dit het geval, vooral bij de vragen over de aandacht voor de verschillende domeinen van taalverwerving: schrijven, spreken, luisteren en lezen. De gemiddelden van de resultaten zijn over het algemeen niet erg hoog. Dat wil zeggen dat de leerlingen niet zo positief zijn over Frans, de Franse les en hun lesmethode.

Na deze analyse is gekeken naar de mogelijke oorzaken van deze verschillen en de invloed van deze verschillen op de motivatie van de leerling. Hieruit blijkt dat de AIM-leerling iets gemotiveerder is voor de Franse les en positiever over de Franse taal, maar de verschillen met de D'accord!-leerling zijn klein. Voor vrijwel alle leerlingen geldt dat hun motivatie vooral extrinsiek is, het moeten leren van Frans omdat hij naar het volgende leerjaar wil. De interesse in Frans is vooral situationeel en weinig persoonlijk. Veel leerlingen vinden iets leuk of niet leuk aan Frans als ze er respectievelijk goed of niet goed in zijn. Ze wijzen attributies toe aan hun prestaties.

De D'accord!-leerling blijkt daarentegen iets positiever te zijn over zijn lesmethode. Maar ook hier zijn de verschillen klein. De AIM-leerling heeft vooral problemen met het gebruik van gebaren (ze lijken teveel op elkaar, ze zijn onbruikbaar in Frankrijk en je moet zowel woorden als gebaren leren) en met de inhoud van de verhaaltjes. Een veel gehoorde opmerking is dat ze te kinderachtig zijn. De meningen van het eerste jaar en het tweede jaar lijken in veel opzichten op elkaar. De D'accord!-leerling zegt vaker dat hij voor andere vreemde talen een soortgelijke lesmethode zou willen hebben.

De AIM-leerling is positiever over de aandacht voor spreekvaardigheid in de les, maar de D'accord!-leerling is positiever over de aandacht voor de andere domeinen: schrijfvaardigheid, luistervaardigheid en leesvaardigheid. De AIM-leerling heeft veel meer vertrouwen in zijn mondelinge productie van het Frans dan de D'accord!-leerling. Voor de schrijfvaardigheid toont de D'accord!-leerling meer vertrouwen.

De AIM-leerling vraagt zich vaak af waarom hij een bepaald onderdeel moet leren, zoals de (kinderachtige) toneelstukjes en de gebaren. Dit brengt ons terug naar de theorie. Volgens Schunk, Pintrich en Meece is het belangrijk dat de leerling de doelstellingen voor de les en voor zichzelf kent. Deze doelstellingen zijn niet duidelijk genoeg. Daar zal iets aan gedaan moeten worden. De AIM-leerling geeft aan de structuur te missen, ondanks dat deze structuur wel aanwezig is. Daarnaast moet gekeken worden naar een andere invulling van de verhalen, zodat deze meer aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen van 12-14 jaar.

Deze de gegevens die gebruikt zijn, zijn resultaten van een beperkt onderzoek, waardoor niet zomaar een generalisatie plaats kan vinden. Maar het geeft een eerste impressie over de verschillen in motivatie van AIM-leerlingen versus 'traditionele' leerlingen. Uiteraard is het niet zo dat een methode aangepast moet worden omdat een leerling het niet eens is met de inhoud, maar er mag zeker geprobeerd worden om effectiviteit en motivatie dichter bij elkaar te brengen bij de verschillende lesmethodes.