



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

LA LITTÉRATIE : VECTEUR DE COHÉSION
POUR L'INTERVENTION DES FORMATEURS
AUPRÈS DES POPULATIONS À RISQUE

DIRECTION : NANCY GRANGER ET ANDRÉ C. MOREAU

Volume 9, numéro 1
2022

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

+++

©RICS - ISSN 2292-3667



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE AU REGARD DES CARACTÉRISTIQUES DES APPRENANTS ADULTES AYANT VÉCU UNE OU DES SITUATIONS POTENTIELLEMENT TRAUMATOGENES **

FANNIE L'ABBE, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

ANDRE C. MOREAU, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA¹

STEPHANE BOUCHARD, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

Résumé

Ce document présente les résultats d'une recherche portant sur des apprenants qui ont vécu un ou des événements potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire. Le but affiché est de mieux comprendre les caractéristiques spécifiques de ces apprenants; puis, de décrire les stratégies d'apprentissage du français langue seconde utilisée le plus souvent et susceptibles d'être efficaces selon eux. Il s'agit d'une recherche de nature interprétative, de types exploratoire et descriptive. La méthodologie réfère au devis mixte imbriqué à prédominance qualitative qui consiste au croisement des données qualitatives et quantitatives recueillies selon deux méthodes de collecte de données : le questionnaire multiéchelles (115 questions développées) et l'entrevue individuelle semi-dirigée (d'une durée de 60 à 90 minutes). Les résultats indiquent que la présence d'un trouble de stress post-traumatique, qu'il soit diagnostiqué ou non, a un impact sur l'apprentissage et sur la perception du sentiment d'efficacité personnel des apprenants.

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

¹ Adresse de contact : fan_one@hotmail.com

**Pour citer cet article :

Labbé, F., Moreau, A.C. et Bouchard, S. (2022). Stratégies d'apprentissage au regard des caractéristiques des apprenants adultes ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes. *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(1), 114-128. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19719703.v1>

1. INTRODUCTION

La présente recherche s'inscrit dans une perspective d'apprentissage d'une langue seconde pour communiquer et travailler. Elle traite d'un sujet de plus en plus discuté dans le monde scientifique : les blessures mentales et leurs répercussions dans le processus d'apprentissage en littératie chez les personnes qui en sont atteintes. Plus particulièrement, il s'agit d'une recherche exploratoire et descriptive qui a pour but de mieux comprendre les facteurs qui influencent ou freinent le développement des compétences en littératie en français langue seconde (FL2) chez des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire. Les prochaines sections, problématique, cadre théorique, méthodologie et résultats, mènent à interpréter et à discuter des contributions de cette recherche.

2. PROBLEMATIQUE

La problématique de cette recherche découle du fait que le Canada est un pays officiellement bilingue, anglais et français. Pour accéder à certains postes ciblés, notamment à des postes de cadres supérieurs, tout employé du gouvernement fédéral, incluant les militaires des Forces armées canadiennes (FAC), doit posséder certaines compétences en langue seconde (L2). Les militaires des FAC doivent détenir un certain niveau de connaissances dans les deux langues officielles du Canada pour participer aux opérations militaires, pour occuper certains postes ciblés ou pour obtenir une promotion à des grades supérieurs afin de satisfaire pleinement aux exigences de la *Loi sur les langues officielles du Canada* et aux besoins opérationnels de la Défense nationale. Lorsqu'un individu apprend une L2, il tente de recourir aux stratégies d'apprentissage qui lui semblent les plus susceptibles d'être efficaces. Apprendre une L2 demande un effort cognitif important et se fait en sollicitant plusieurs aires cérébrales (Ellis, 2008). Les mécanismes employés pour apprendre une L2 varient selon les personnalités, les expériences, le but ainsi que la manière dont est régulée l'alternance entre la langue première, la L2 et l'efficacité des stratégies d'apprentissage utilisées (Zare-ee, 2010).

Au cours de l'apprentissage d'une L2, plusieurs facteurs peuvent interférer et affecter l'efficacité des stratégies choisies selon les expériences des apprenants. Ils peuvent être personnels, interpersonnels, cognitifs, environnementaux ou encore psychologiques. Par exemple, les erreurs de transferts (Germain, 1993), l'effort cognitif déployé pour apprendre (Hernandez, 2009), l'âge (Petitto et Dunbar, 2004), la scolarité (Walqui et Ed, 2000), les freins affectifs et les réactions émotives (Krashen, 1981), la résistance au changement (Trocmé-Fabre, 1987), les freins culturels et sociaux, et les difficultés d'adaptation (Spencer, 2009) représentent tous des facteurs pouvant affecter l'apprentissage d'une L2. À ces facteurs s'ajoutent les besoins des apprenants en lien avec leurs caractéristiques spécifiques.

Parmi les caractéristiques spécifiques des apprenants militaires, il y a l'entraînement qu'ils suivent tout au long de leur carrière, dans le but de les amener à protéger le Canada et à défendre la souveraineté du pays, par leur participation aux opérations des FAC. Étant donné la nature de leur métier, il arrive que des militaires soient exposés à vivre une ou plusieurs situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière (Bouchard et al., 2010). Alors que certaines personnes usent de stratégies de gestion de stress et de résilience après avoir vécu un événement traumatogène (Tychev, 2001), d'autres sont davantage blessées et vont jusqu'à développer

des blessures de stress opérationnel (Breitbach et al., 2018) et des symptômes du trouble de stress post-traumatique (TSPT) (Burke et al., 2009). Les blessures de stress opérationnel résultent, entre autres, d'une exposition à des incidents durant lesquels un individu voit sa vie menacée, où il subit de sévères blessures physiques. Cela peut mener à une détresse psychologique significative, à un stress aigu ou au TSPT (Bouchard et al., 2010; Boyer et al., 2006; Ehlers et Clark, 1999). Pour développer un TSPT, l'individu doit généralement être confronté à la mort, à une grave blessure ou à une menace de son intégrité physique (American Psychiatric Association [APA], 2016).

Les symptômes du TSPT peuvent avoir un impact sur l'apprentissage du FL2. Un des premiers impacts réside en la présence de stimuli rattachés à l'événement traumatogène, ils peuvent être partout (Bourassa, 2006), ce qui peut affecter l'attention, la mémorisation et engendrer des difficultés d'apprentissage. Comme l'expliquent MacLennan et MacLennan (2008), le TSPT peut freiner la réussite scolaire, puisqu'il affecte les habiletés de lecture, la simultanéité d'écouter une présentation et de prendre des notes ainsi que la difficulté à se concentrer durant les études. De plus, les habiletés de planifier, d'organiser, de prioriser les buts et les objectifs, de gérer son temps peuvent être diminuées. Or, celui qui ne possède pas les qualités d'autogestion de l'apprentissage manifeste de l'anxiété, de la frustration et un sentiment d'échec (Smith, 2002). Ceci a un impact important sur la perception de son sentiment d'efficacité à apprendre, sur sa capacité à résoudre des problèmes et sur celle à surmonter les difficultés (Kataoka et al., 2012).

Selon Bandura (2007), en face d'une tâche représentant un défi à relever, comme la gestion de symptômes reliés au TSPT, l'apprenant peut s'en servir comme motivateur pour vouloir se surpasser et pour réussir avec fierté; ou au contraire, il peut percevoir cela comme une menace à éviter jusqu'à un défi difficilement surmontable. L'environnement influence la personne et est susceptible d'affecter ses perceptions et croyances, et ce, réciproquement (Bandura, 2007). Ainsi, un apprenant militaire manifestant des symptômes du TSPT en cours de formation linguistique pourrait se voir freiner dans son apprentissage et avoir un sentiment d'efficacité affaibli en visualisant un sentiment d'échec. Les symptômes pourraient l'empêcher de bien progresser et d'atteindre les objectifs. Ce sont les actions, les processus mis en place et les stratégies choisies pour apprendre qui influencent directement l'atteinte d'objectifs et la perception du sentiment d'efficacité personnelle, selon Bandura (2007).

En concordance avec le but principal de la thèse, à savoir mieux comprendre les caractéristiques spécifiques d'apprenants militaires, ces considérations soulèvent les questions de recherche suivantes : quelles sont les stratégies d'apprentissage du FL2 que les apprenants ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire considèrent comme étant celles qu'ils utilisent le plus et qui sont les plus susceptibles d'être efficaces pour eux ? Quelles sont les caractéristiques spécifiques exprimées par ces apprenants en situation d'apprentissage du FL2 au regard de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage et de la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle ?

3. CADRE THEORIQUE

Le contexte pédaogo-socioconstructiviste de cette recherche place l'apprenant au cœur de l'apprentissage de sorte qu'il devienne maître de ses actions pour mémoriser les nouvelles informations (Guay et al., 2006) et pour arriver à produire un message.

3.1 Stratégies d'apprentissage

Apprendre une L2 est différent d'autres apprentissages (Costa et Santesteban, 2004), parce qu'une langue demeure vivante et que ceux qui la parlent s'adaptent entre autres aux situations, aux circonstances, aux interactions, aux intentions, aux émotions, à la forme et au contenu du message (L'Abbé, 2006). Pour apprendre une L2, il faut développer des habiletés et augmenter le savoir, tout en impliquant des émotions, des intentions et des besoins communicatifs (Ellis, 2008). Cela demande un effort cognitif pour traiter la nouvelle information et renvoie à un processus complexe qui sollicite plusieurs régions du cerveau. Pour mémoriser de nouvelles informations, il faut que les individus utilisent différentes stratégies d'apprentissage. Celles-ci représentent l'ensemble des méthodes, moyens ou dispositifs pris en compte, organisés et mis en place pour favoriser ou pour atteindre l'objectif d'apprentissage (Cohen, 1996). Elles permettent de gérer les nouvelles informations à apprendre, de faire des liens avec toutes les connaissances déjà acquises, avec toutes les informations présentes dans les deux hémisphères du cerveau (Ellis, 2008), en plus de vérifier si elles sont compatibles avec celles déjà présentes (Squire et Kandel, 2002).

Il existe plusieurs stratégies d'apprentissage en FL2, par exemple : l'analogie, l'association, la modélisation (la mémorisation de phrases modèles), la répétition, le transfert d'information, les stratégies sociales, les stratégies cognitives et plus encore (Oxford et Burry-Stock, 1995). Plusieurs facteurs peuvent en affecter leur efficacité et interférer dans le processus de mémorisation de nouvelles informations. L'ensemble des interférents constituent des obstacles, des défis et des éléments qui peuvent freiner ou favoriser l'apprentissage du FL2 (Germain, 1993). Pour favoriser l'efficacité des stratégies d'apprentissage, il est préférable, selon Armstrong (2002), d'arriver à établir les éléments centraux qui caractérisent les apprenants.

3.2 Caractéristiques des apprenants militaires

Les apprenants militaires qui suivent une formation linguistique en FL2 pendant leur carrière arrivent souvent avec un certain bagage expérientiel. En théâtre opérationnel, lorsqu'ils sont exposés à des événements potentiellement traumatogènes, ils ont rarement le temps de se remettre de la blessure sévère ou du deuil d'un confrère d'armes (Norman et al., 2018). Plutôt que d'être en mesure de récupérer, souvent, ils inhibent leurs émotions et les mettent de côté le temps de compléter la mission (Grossman, 2008). Alors, il est possible que les symptômes reliés aux blessures de stress opérationnel et au TSPT se manifestent au retour du combat, mais aussi jusqu'à plusieurs mois ou années après l'événement traumatique (Boyer et al., 2006; Ehlers et Clark, 1999). Il pourrait aussi s'agir d'événements traumatiques cumulatifs (O'Herrin, 2011). À ce propos, certains auteurs croient que la propension à développer le TSPT réfère aux circonstances, aux aspects environnementaux et aux particularités spécifiques des victimes (Ehlers & Clark, 1999). L'intensité des symptômes reliés au TSPT serait déterminée par l'intensité de la menace du danger perçue et le niveau de souffrance éprouvée au moment de l'événement traumatogène. À cela s'ajoutent des facteurs de vulnérabilité personnelle et des caractéristiques de l'environnement social, qui sont des facteurs de risque du développement du TSPT selon certains auteurs (Boyer et al., 2006 ; Ehlers & Clark, 1999). Selon Bouchard et al. (2010), ce serait la participation aux combats et aux activités de maintien de la paix combinée qui auraient un impact plus négatif sur la santé mentale des militaires plutôt que seulement la participation à l'un ou à l'autre type de mission. À ce sujet, des auteurs (Bouchard et al., 2010; Fikretoglu et al., 2007; Tapia et al., 2007) ont montré que plus la participation au combat est directe, près du danger, plus les risques de vivre un stress opérationnel sont grands.

3.3. TSPT et apprentissage du FL2

Malgré les stratégies utilisées pour s'en sortir, certaines victimes d'événements traumatogènes souffrent de symptômes de stress post-traumatique persistants. Les symptômes du TSPT ont un impact sur le fonctionnement psychosocial de la personne qui en souffre, ce qui inclut les situations d'apprentissage. De manière générale, une personne qui en est atteinte peut revivre certaines émotions vécues lors de l'événement en étant en contact avec des stimuli y étant rattachés (Ehlers et Clark, 1999). La victime peut réagir à certaines situations avec de la colère, avoir des comportements impulsifs, de retraits accrus ou bien consommer de l'alcool, des drogues illégales ainsi que des médicaments comme les anxiolytiques (Boyer et al., 2006).

Un apprenant militaire ayant vécu des situations traumatogènes peut réagir de différentes façons lorsqu'il manifeste des symptômes du TSPT pendant l'apprentissage du FL2. Selon Bandura (2007), l'environnement influence la personne et est susceptible d'affecter ses perceptions et croyances, et ce, réciproquement, ce qu'il décrit comme la perception du sentiment d'efficacité personnelle. Il ajoute que le jugement que porte l'apprenant sur lui-même joue un rôle crucial dans son engagement et dans ses performances au cours de son apprentissage. Selon cet auteur, il existe une forte relation entre la perception du sentiment d'efficacité personnelle, la performance et la persévérance chez les apprenants. Ce sont ses croyances en ses compétences à réussir qui le placent au centre de son apprentissage. Il est libre de ses actions, de ses choix et de ses décisions (Bandura, 2007). Si les stratégies que l'apprenant utilise pour surmonter ses difficultés d'apprentissage en FL2 ne sont pas efficaces à ses yeux, cette perception d'inefficacité peut affecter ses perceptions quant à ses chances de réussir et, par conséquent, ses croyances en son sentiment d'efficacité personnelle.

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

Les objectifs de cette recherche sont les suivants : 1) mieux comprendre et décrire les stratégies d'apprentissage du FL2 que des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire considèrent comme étant celles qu'ils utilisent le plus et qui sont les plus susceptibles d'être efficaces selon eux; puis 2) mieux comprendre et décrire les caractéristiques spécifiques exprimées par ces apprenants qui ont vécu une ou des situations traumatogènes au cours de leur carrière militaire au regard de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage et de leur perception de leur sentiment d'efficacité personnelle.

4. METHODOLOGIE

Cette recherche repose sur un devis mixte imbriqué à prédominance qualitative de nature interprétative selon une démarche souple et pragmatique qui permet l'exploration et la description (Fortin et Gagnon, 2016). Par son caractère exploratoire et appuyé par une méthode quantitative, la démarche souple de cette méthodologie mixte offre la possibilité de croiser des données qualitatives et quantitatives et d'atteindre les objectifs de manière rigoureuse, raisonnée, cohérente et harmonieuse pour comprendre en profondeur certaines informations, recueillir, vérifier et confirmer certaines données auprès des apprenants concernés; puis de croiser des résultats selon une diversité de modes de collecte, de traitement et d'analyse de données.

4.1 Participants

Le nombre de participants visés pour cette recherche était de 10 à 20 apprenants pour arriver à un certain point de saturation des données qualitatives. En tout, 23 participants ont répondu à l'invitation. Parmi ceux-ci, un seul s'est retiré avant la fin du processus pour des raisons opérationnelles militaires. L'échantillon repose sur 22 entrevues, dont 12 hommes et 10 femmes. Tous les participants proviennent de différentes régions du Canada, dont la majorité vient des maritimes (54,5 %) et de l'Ontario (27,3 %). Ils ont en moyenne entre 36 et 50 ans (82 %). Ils possèdent pour la plupart un diplôme universitaire (77 %). Deux des participants (9,1 %) détiennent un diplôme d'études secondaires et trois un diplôme d'études collégiales (13,6 %).

4.2 Méthodes de collecte de données

Dans le cadre de cette recherche, les deux méthodes de collecte de données, l'entrevue individuelle semi-dirigée et le questionnaire, ont été choisis en fonction des deux objectifs de recherche, de l'état de l'avancement de la recherche en éducation et des contraintes du terrain.

Pour les entrevues individuelles semi-dirigées, un guide d'entrevues a été créé. Il comporte des questions abordant les expériences d'apprentissage des participants ainsi que leurs expériences militaires. Les questions retrouvées dans le guide offrent une meilleure compréhension des caractéristiques spécifiques des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire. Plus précisément, les thèmes abordés se divisent en deux sections. La première section inclut des questions sur les dimensions psychologiques de la problématique et des thèmes concernant davantage les caractéristiques spécifiques des participants en lien avec leurs expériences militaires, les tâches de leur métier et les événements potentiellement traumatogènes qu'ils ont vécus. Puis, dans la deuxième section du guide, les questions amènent à mieux comprendre les caractéristiques des apprenants ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire selon les dimensions pédagogiques, sociales et environnementales.

La distribution du questionnaire s'est faite tout de suite après l'entrevue, une fois le lien de confiance établi entre les participants et la chercheuse-praticienne, une fois les buts et objectifs de la recherche clairement définis et compris. Le questionnaire, rédigé en anglais, regroupe quatre instruments de mesure déjà existants, ayant chacun leur échelle de réponses distinctes, et inclut 115 questions regroupées en cinq parties :

- Sentiment d'efficacité personnelle et apprentissage du FL2 (23 questions) (Mizumoto, 2013);

- Inventaire des stratégies pour l'apprentissage d'une langue (SILL) (50 questions) (Oxford et Burry-Stock (1995);
- Sentiment d'efficacité personnelle (6 questions) (Yilmaz, 2010);
- Échelle d'orientations de l'apprentissage d'une langue (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation – LLOS –IEA) (21 questions) (Noels, Pelletier, Clément et Vallerand, 2000); et
- Informations personnelles (13 questions).

4.3 Analyse et interprétation

L'analyse et l'interprétation des données de cette recherche se sont effectuées par triangulation. L'analyse des données qualitatives recueillies au cours des entrevues a été réalisée en trois étapes selon un processus de thématisation proposé par Anadon et Savoie-Zajc (2009). La première étape consistait en la codification selon les thèmes centraux de la recherche, qui sont, entre autres : les expériences militaires, le TSPT, les stratégies d'apprentissage, la mémorisation, les facteurs pédagogiques et les difficultés d'apprentissage. En plus de ces thèmes, certains codes ont émergé de l'analyse des données des verbatim, comme : le stress et l'anxiété, la frustration, la collaboration, le rôle de l'enseignant, les stratégies sociales, les stratégies affectives et la gestion de stress. À la deuxième étape du processus, la chercheuse a procédé à l'analyse des données qualitatives, soit à la remise en question du choix d'un code ou d'un autre, et à la comparaison entre les informations recueillies auprès des différents participants lors des entrevues. Elle a observé et a analysé les convergences et divergences dans les réponses, les fils conducteurs, les thèmes centraux et ceux plus spécifiques. À cette étape, la chercheuse a regroupé certaines données pour les intégrer au logiciel SPSS. Il s'agit de données quantifiables, par exemple, si les participants ont participé de manière directe ou indirecte aux missions; s'ils ont vécu un ou des événements potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière; s'ils ont éprouvé des difficultés d'apprentissage pendant la formation en FL2; s'ils ont eu des blessures physiques causées par les exercices et les déploiements au cours de leur carrière; et à combien de missions ils ont participé.

Puis, la dernière étape résultait en l'interprétation des données analysées en effectuant un croisement de celles-ci avec les données quantitatives recueillies avec le questionnaire et la recension des écrits. Les données recueillies à l'aide du questionnaire ont été synthétisées, enregistrées et analysées à partir d'un logiciel SPSS pour faire des analyses descriptives. Le recours à la triangulation a permis, dans ce contexte de recherche, une démarche d'analyse des données qualitatives et quantitatives en assurant la validité, à savoir la justesse et la pertinence des données.

5. RESULTATS

La présente section offre une vue d'ensemble des résultats en lien avec les deux objectifs de recherche qui sont : (1) mieux comprendre et décrire les stratégies d'apprentissage du FL2 que des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire considèrent comme étant celles qu'ils utilisent le plus et qui sont les plus susceptibles d'être efficaces selon eux ; (2) mieux comprendre et décrire les caractéristiques spécifiques exprimées par ces apprenants qui ont vécu une ou des situations traumatogènes au cours de leur carrière militaire au regard de ce qui interfère. Les résultats sont

décrits pour faciliter l'intégration des données quantitatives et qualitatives. Il faut se référer à l'étude de L'Abbé (2019) pour avoir tous les résultats détaillés. Ils seront publiés également dans un autre article à venir.

Concernant les caractéristiques spécifiques des participants à cette recherche, ils ont tous vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire. Selon les propos recueillis, la nature des événements dépend de leur grade, de leur métier et de la mission à laquelle ils ont participé. Cette diversité fait en sorte que les situations auxquelles ils ont été exposés couvrent un spectre assez large. Cela inclut, entre autres, d'avoir patrouillé dans des zones de guerre; d'avoir été victime d'une explosion aux engins improvisés en zone de guerre; d'avoir vu des villages détruits par la guerre et par des désastres naturels; d'avoir participé à des combats rapprochés et à des missions de déminages; d'avoir vu des confrères mourir; d'avoir été victime d'une attaque sur son camp de base; et d'avoir vécu un sentiment de peur ou d'horreur. Parmi les participants, quatre sur 22 (18 %) ont déclaré avoir le diagnostic du TSPT dans le questionnaire et lors de l'entrevue. Ce qui émerge de ces données est que plus les participants ont contribué directement aux opérations militaires selon leurs perceptions, plus ils pensent que les événements qu'ils ont vécus se définissent comme potentiellement traumatogènes. La prochaine section précise ces résultats sur les caractéristiques spécifiques d'apprenants militaires.

5.1 Caractéristiques spécifiques des apprenants militaires

Parmi les caractéristiques spécifiques aux apprenants militaires émergents des résultats, il y a le fait d'avoir vécu un ou des événements potentiellement traumatogènes de manière directe ou indirecte au cours de la carrière militaire qui peut engendrer le développement de blessures de stress opérationnel pouvant mener au TSPT. À cet égard, les 17 participants qui ont dit ne pas avoir le TSPT ont exprimé dans les entrevues qu'ils ne se pensaient pas experts en la matière, mais ne croyaient pas en avoir le diagnostic, même s'ils ont mentionné en entrevue manifester des symptômes associés. Cinq participants parmi les 17 qui n'ont pas le diagnostic ont déclaré que des spécialistes leur avaient dit qu'ils étaient à risque de développer le TSPT, mais qu'ils n'en avaient pas le diagnostic au moment de l'entrevue. Les participants ont indiqué être conscients des possibilités de manifester des symptômes découlant d'une blessure de stress opérationnel ou du TSPT, et que cela pouvait survenir à n'importe quel moment dans leur carrière et dans leur vie, tout comme pendant l'apprentissage du FL2.

Concernant la formation en FL2, plusieurs participants ont expliqué avoir ressenti des symptômes de stress pendant la formation linguistique. Ceux-ci leur causaient des sautes d'humeur, les rendaient irritables. Certains ont dit qu'ils se fâchaient plus vite et ils pouvaient passer rapidement de l'état de calme à l'état agité. Ces situations affectaient leur tempérament, leurs émotions, leurs conduites, l'attention et la mémorisation, comme l'explique le participant PHD-01 :

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

Le plus grand stress que les participants ont dit avoir dû gérer pendant l'apprentissage du FL2 se définit en un stress qu'ils s'imposaient eux-mêmes comme facteur interne, et non comme un stress qui leur était imposé par l'organisation. Par contre, lorsque les participants ont tenté de décrire dans les entrevues l'état de stress dans

lequel ils se trouvaient pendant la formation en L2, plusieurs d'entre eux ont indiqué que les expériences qu'ils ont vécues pendant leur carrière semblaient avoir un impact non négligeable sur leur apprentissage du FL2. À la question « Do you feel like your deployment affect either your attention span in the class or in learning? », il ressort de l'analyse qualitative que, pour les participants, le niveau d'attention en salle de classe est affecté par des situations stressantes vécues au cours de la carrière militaire, par des blessures de stress opérationnel et par des symptômes reliés au TSPT. Ils ont décrit les symptômes du TSPT ressentis pendant l'apprentissage comme des flashbacks, des difficultés de sommeil, des sautes d'humeur, des émotions plus fortes, des éléments qui affectent l'attention, la concentration et la mémorisation dans l'apprentissage du FL2, mais aussi la participation en salle de classe, la capacité d'adaptation au changement et l'efficacité de leurs stratégies d'apprentissage.

5.2 Stratégies d'apprentissage du FL2 et militaires

Pour ce qui est de leurs stratégies d'apprentissage, au cours des entrevues, les participants ont expliqué que, même s'ils apprenaient différemment avant d'entrer dans les FAC, leurs expériences d'entraînement et de formation au cours de leur carrière militaire ont façonné la manière dont ils apprennent désormais. Pour eux, les expériences qu'ils ont vécues en tant que militaires constituent une composante essentielle dans le choix de leurs stratégies d'apprentissage. Elles doivent être considérées, selon eux, pour mieux comprendre leurs caractéristiques spécifiques dans leur processus d'apprentissage du FL2.

Dans le questionnaire, où les participants ont été invités à répondre à l'échelle d'Oxford et Burry-Stock (1995) *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) pour identifier les stratégies qu'ils pensent utiliser le plus fréquemment au cours de l'apprentissage du FL2, ils ont indiqué favoriser les stratégies sociales, suivies des stratégies métacognitives et des stratégies cognitives. Les stratégies affectives arrivent au dernier rang.

Pour ce qui est de la perception du sentiment d'efficacité personnelle mesurée avec l'échelle de Yilmaz (2010), selon les participants, les catégories de stratégies pour lesquelles les participants ont en moyenne une perception du sentiment d'efficacité personnelle plus élevée sont dans l'ordre : les stratégies sociales (ex. des situations d'apprentissage authentiques avec des locuteurs natifs), les stratégies cognitives (ex. prendre des notes, être actif pendant son apprentissage et écrire ce qui doit être mémorisé) et les stratégies compensatoires (ex. la déduction de sens et l'association de sens).

En somme, le croisement des données montre que les stratégies d'apprentissage qui semblent les plus utilisées et les plus efficaces selon les participants se réfèrent aux situations authentiques, aux stratégies sociales et métacognitives, et au modèle d'instruction militaire qu'ils appellent « CFITE ». Tel qu'ils le décrivent, ce modèle se divise en cinq parties : 1) « Tell » : l'apprenant a accès à un modèle et à une norme, il voit l'objectif à atteindre et en comprend la pertinence, le sens est précis; 2) « Show » : en collaboration avec l'enseignant, il identifie les étapes à suivre pour atteindre le modèle proposé, il a accès à différents outils pour mieux comprendre la réalisation du modèle, les étapes sont définies et adaptées pour chaque mouvement, transformation et déplacement; 3) « Go and repeat » : l'apprenant doit faire l'exercice, être dans l'action, collaborer, s'autoévaluer, se réajuster, recommencer et répéter; 4) « Confirm » : l'apprenant doit pouvoir confirmer l'atteinte des objectifs et l'accomplissement de la mission, il est évalué pour sa précision de l'exécution, les leçons apprises sont identifiées, les ajustements sont faits; 5) « Teach » : une fois l'apprentissage confirmé, un changement de rôle s'impose, un moment est alors prévu pour que l'apprenant enseigne à son tour les nouvelles

connaissances acquises, il doit décrire les étapes et refaire le processus en démontrant comment arriver au modèle visé. C'est ce modèle qu'ils souhaiteraient utiliser dans leurs apprentissages.

6. INTERPRETATION ET DISCUSSION

Les résultats de cette recherche aident à mieux comprendre et à décrire les stratégies d'apprentissage du FL2 d'apprenants ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire qu'ils considèrent comme celles qu'ils utilisent le plus et qui sont les plus susceptibles d'être efficaces pour eux. Ils permettent aussi de mieux comprendre et de décrire leurs caractéristiques spécifiques exprimées au regard de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage et de leur sentiment d'efficacité personnelle. La démarche proposée par les participants repose sur une approche andragogique qui favorise la possibilité de s'adapter à plusieurs contextes et d'évaluer leur performance par la répétition et la confirmation dans des milieux authentiques. Cette description correspond aux principes andragogiques suggérés par Knowles (1990). Cette caractéristique ne les diffère pas des besoins d'autres apprenants adultes. En effet, pour favoriser l'apprentissage du FL2 chez les apprenants adultes, comme ceux qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière militaire, il faut énoncer les buts et les objectifs, clarifier les attentes, faire place à l'ouverture, à l'investigation, au questionnement, ne pas omettre de donner une rétroaction sincère, objective et constructive, encourager l'expérimentation (essai-erreur) et la prise de risque. Selon la recension des écrits, cela s'avère un besoin habituel chez des apprenants adultes, tout comme cela l'est pour les participants de cette étude (L'Abbé, 2019).

Parmi les caractéristiques spécifiques des participants, il faut noter que tous ceux qui ont déclaré avoir le diagnostic du TSPT ont décrit qu'ils avaient vécu directement plusieurs types d'événements potentiellement traumatogènes au cours d'une ou de plusieurs missions des FAC et qu'ils avaient développé le TSPT, ce qui correspond avec les informations retrouvées dans la recension des écrits qui indiquent qu'un individu qui a vécu directement de près un événement traumatogène a une plus grande propension à développer des symptômes du TSPT (O'Herrin, 2011). Le croisement des résultats d'analyse montre que plus la contribution militaire au combat est directe, près du danger, plus les risques de vivre un stress opérationnel et de développer le TSPT s'avèrent élevés. Les résultats de cette recherche corroborent ce que rapportent un bon nombre d'auteurs, dont Bouchard et al. (2010) et Fikretoglu et al. (2007), et expliquent que la participation directe ou indirecte des militaires aux missions des FAC peut mener au développement du TSPT.

Ainsi, qu'ils soient militaires membres du rang, employés pour fournir des services opérationnels et de soutien au FAC, ou officiers, plus scolarisés, pour l'ensemble des participants à cette recherche, les stratégies d'apprentissage qu'ils ont acquises au cours de leur carrière doivent être considérées dans leur processus d'apprentissage du FL2 pour faciliter leur adaptation et le transfert de leurs stratégies d'apprentissage associées à leurs expériences militaires. Plus particulièrement, l'analyse des données fait ressortir que tous les participants ont besoin de donner un sens à leurs apprentissages. Ils ont exprimé le besoin de contrôle. Notamment, cette caractéristique doit être considérée dans le choix des stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant, selon eux.

L'analyse des données d'entrevues suggère que les stratégies d'enseignement en FL2 devraient prendre appui sur les stratégies d'apprentissage des apprenants pour pouvoir clairement définir la pertinence des objectifs à

atteindre afin d'en faire ressortir le sens, ce qu'évoque aussi Puren (2001). Tout comme le soulignent plusieurs auteurs, dont Armstrong (2002), les apprenants devraient être activement impliqués dans leur apprentissage. C'est ce qu'ont aussi soulevé les participants, ils ont besoin de vivre des situations authentiques, d'apprendre de nouvelles informations selon leur rythme de progression et d'être actifs. En sus, ils ont besoin que leurs apprentissages soient priorisés par l'enseignant pour bien comprendre les objectifs fonctionnels et linguistiques à atteindre, pour leur donner un sens et pour pouvoir clairement établir un horaire et des étapes à maîtriser pour ainsi identifier les actions à entreprendre afin de favoriser l'apprentissage du FL2. Ils ont soulevé le besoin de planifier un horaire pour guider les actions à entreprendre et ainsi se rendre plus disposés à mieux mémoriser les nouvelles informations. Cette façon de faire est une caractéristique spécifique des militaires (Adler et Sowden, 2018). D'après ces auteurs, un militaire efficace planifie et se prépare. Les participants à cette recherche ont exprimé le besoin d'avoir un cadre collaboratif pour le faire et pour les aider à gérer leurs émotions pendant leurs apprentissages. Par conséquent, ce qui caractérise les participants à cette recherche, au regard des principes andragogiques présentés par Knowles (1990), et qui pourrait les différencier d'autres apprenants adultes, c'est le besoin qu'ils expriment de collaborer pour planifier les apprentissages et ainsi favoriser leurs stratégies d'apprentissages en FL2. Ceci contribuerait à la diminution des symptômes de stress ressentis pendant la formation, puisque, tous les participants à cette recherche ont indiqué avoir ressenti des symptômes de stress résultant de leurs expériences militaires pendant l'apprentissage de leur L2.

Enfin, à la lumière de l'analyse des résultats, il est impossible de connaître tout ce qui interfère dans l'apprentissage avec certitude et de grouper les apprenants militaires en catégories selon les difficultés éprouvées. Dans le cadre de cette recherche, il n'a pas été possible de former des sous-groupes au sein de l'échantillon parmi les participants qui ont le diagnostic du TSPT et ceux qui ne l'ont pas; parmi ceux qui croient l'avoir et qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou ceux qui croient bien réussir; ceux qui croient être à risque de le développer et qui contrôlent ce qu'ils appellent leurs démons ou ceux qui ne savent pas avec certitude s'ils l'ont. Essentiellement, tous les participants à cette recherche ont vécu un ou des événements potentiellement traumatogènes pendant leur carrière et ont ressenti des symptômes de stress opérationnel et du TSPT à un moment ou à un autre pendant l'apprentissage du FL2; même ceux qui avaient le diagnostic et qui étaient suivis par un spécialiste, tout comme ceux qui n'avaient pas participé à des missions directement à l'étranger ou ceux qui ne croyaient pas en avoir le diagnostic au moment de la collecte de données.

Cela constitue aussi une limite à cette recherche, puisqu'il est possible de confondre le diagnostic du TSPT avec d'autres, dont la dépression majeure et le trouble d'anxiété (Dubé, 2011). Il s'avère très difficile de savoir avec certitude si les apprenants militaires ont le TSPT ou non, et s'ils l'avaient au moment de la collecte des données, ou s'ils en manifestaient des symptômes dans leur quotidien. Cela n'a pas été mesuré ni observé.

7. CONCLUSION

Les résultats de cette recherche mènent à comprendre que plusieurs facteurs contribuent à la mobilisation et à l'efficacité des stratégies d'apprentissage utilisées en FL2 selon des apprenants qui ont vécu un ou des événements potentiellement traumatogènes. Un des principaux apports scientifiques de cette recherche mène à une meilleure compréhension des stratégies d'apprentissage du FL2 qu'ils considèrent le plus utiliser et les plus susceptibles d'être efficaces au regard de leurs caractéristiques spécifiques et de ce qui interfère, selon eux, avec leur apprentissage.

Pour favoriser l'apprentissage du FL2, l'enseignant doit être attentif aux besoins des apprenants et se rappeler que chacun de ceux-ci a des besoins spécifiques en lien avec ses expériences. Les symptômes du TSPT affectent sinon freinent la mobilisation des stratégies d'apprentissage qui peuvent être mises en œuvre pour surmonter certaines difficultés, selon les participants et selon ce qu'en disent plusieurs auteurs. L'enseignant doit collaborer étroitement avec chacun des apprenants pour mieux comprendre ses besoins.

Pour savoir ce qui interfère avec l'apprentissage des apprenants qui ont vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes au cours de leur carrière, il ne peut leur demander directement. Toutefois, il peut avoir recours à des stratégies d'enseignement pour identifier les sujets avec lesquels ils se sentent le plus à l'aise et pour définir les environnements d'apprentissage. C'est en collaborant avec les apprenants que l'enseignant peut mieux comprendre ce qui interfère avec l'apprentissage et ce qui favorise la mémorisation en FL2. Il reste donc à identifier comment favoriser cette collaboration tout en suivant le programme d'enseignement en une période de temps limité et en favorisant la littératie des apprenants. Il serait aussi intéressant d'évaluer si ces résultats seraient les mêmes pour les apprenants de l'anglais langue seconde et pour les apprenants immigrants ou réfugiés de différents âges. Les blessures mentales entraînent des répercussions dans le processus d'apprentissage en littératie chez les personnes qui en sont atteintes et cela doit continuer de faire l'objet de recherches scientifiques.

8. RÉFÉRENCES

- Adler, A.B. et Sowden, W.J. (2018). Resilience in the military: The double-edged sword of military culture. *Military and Veteran Mental Health*. Springer.
- Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction : l'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- American Psychiatric Association. (2016). *Mini DSM-5, critères diagnostiques*. Elsevier Masson.
- Armstrong, T. (2002). *Déficit d'attention et hyperactivité : des stratégies pour intervenir*. Chenelière éducation.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bouchard, S., Baus, O., Bernier, F. et McCreary, D.R. (2010). Selection of key stressors to develop virtual environments for practicing stress management skills with military personnel prior to deployment. *Cyberpsychology, Behaviour, and Social Networking*, 13(1), 83-94.
- Bourassa, M. (2006). *Le cerveau nomade*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Boyer, R., Guay, S. et Marchand, A. (2006). Épidémiologie de l'état de stress post-traumatogène. *Les troubles liés aux événements traumatogènes*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Breitbach, J.E., Rabinowitz, Y.G. et Warner, C.H. (2018). Combat and operational stress. *Military and Veteran: Mental Health, a comprehensive guide*. Springer.

- Burke, H.S., Degeneffe, C.E. et Olney, M.F. (2009). A new disability for rehabilitation counselors: Iraq war veterans with traumatic brain injury and post-traumatic stress disorder. *Journal of Rehabilitation*, 75(3), 5-14.
- Cohen, A.D. (1994, décembre). Second language learning and use strategies: Clarifying the issues. A revised version of a paper originally prepared for presentation at the *Symposium on Strategies of Language Learning and Use*. Séville, Espagne, 13-16.
- Costa, A. et Santesteban, M. (2004). Lexical access in bilingual speech production: evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners. *Journal of Memory and Language*, 50, 491-511.
- Dubé, M. (2011). Enfants exposés à l'homicide conjugal. Quelques éléments de réflexions. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 29, 107-122.
- Ehlers, A. et Clark, D. (1999). A cognitive model of post-traumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 319-345.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (Second Edition). Oxford University Press.
- Fikretoglu, D. Brunet, A. Guay S. et Pedlar, D. (2007). Mental health treatment seeking by military members with post-traumatic stress disorder: Findings on rates, characteristics, and predictors from a nationally representative Canadian military sample. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 52(2), 103-110.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière éducation.
- Germain, C. (1993). *Le point... l'approche communicative en didactique des langues*. Centre éducatif et culturel, Inc.
- Grossman, D. (2008). *On combat* (3rd edition). Warrior Science Publications.
- Guay, M.-H., Legault G. et C. Germain. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, novembre-décembre.
- Hernandez, A. (2009). Language switching in the bilingual brain: What's next? *Brain and Language*, 109, 133-140.
- Kataoka, S., Langley, A., Wong, M., Baweja, S. et Stein, B. (2012). Responding to students with PTSD in schools. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 21(1), January, 1-2.
- Knowles, M.S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Traduit de « The adult learner: a neglected species », version américaine, 1973, 1978, 1984. Les Éditions d'organisation.
- Krashen, S.D. (1981). Second language acquisition and second language learning. *University of Southern California*. Pergamon Press Inc.

- L'Abbé, F. (2006). *Description du lexique appartenant vernaculaire appartenant des jeunes adultes âgés de 17 à 25 ans habitant dans les quartiers est de Montréal*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- L'Abbé, F. (2019). *Stratégies d'apprentissage en français langue seconde au regard des caractéristiques des militaires ayant vécu une ou des situations potentiellement traumatogènes et de leur sentiment d'efficacité personnelle*. (Doctorat en éducation). Université du Québec en Outaouais.
- MacLennan, D.L. et MacLennan, D.C. (2008). Assessing readiness for post-secondary education after traumatic brain injury using a simulated college experience. *NeuroRehabilitation*, 23, 521-528.
- Mizumoto, A. (2013). Effects of self-regulated vocabulary learning process on self-efficacy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), October, 253-265.
- Noels, K., Pelletier, L.G., Clément, R. et Vallerand, R.J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 40(1), février, 57-85.
- Norman, S B., Haller, M., Hyungjin, M.K., Allard, C.B., Porter, K.E., Stein, M.B., Venners, M.R., Authier, C.C., Rauch, S.A.M. et the Progress team (2018). Trauma related guilt cognitions partially mediate the relationship between PTSD symptom severity and functioning among returning combat veterans. *Journal of Psychiatric Research*, 100, 56-62.
- O'Herrin, E. (2011). Enhancing veteran success in higher education. *AAC&U*, Winter 2011, 15-18.
- Oxford, R. L. et Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). 0346-251X (94) 00047-6, *System*, 23(1), 1-23.
- Petitto, L.-A. et Dunbar, K. (2004, October). New findings from educational neuroscience on bilingual brains, scientific brains, and educational mind. *Conference on Building Usable Knowledge in Mind, Brain, & Education*, Harvard Graduate School of Education.
- Puren, C. (2001). Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Langues modernes*, 1/2000, 68-70.
- Smith, M.K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. *The Encyclopedia of Informal Education*, www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm.
- Spencer, E. (2009). *Une guerre difficile*. Les Presses de l'Académie canadienne de la Défense.
- Squire, L. R. et Kandel, E. R. (2002). *La mémoire*. DeBoeck Université.
- Tapia, G., David C., Michel, I. et Wissam, E.-H. (2007). Mémoire et émotion dans le trouble de stress post-traumatogène. *Canadian Psychology*, 48(2), 106-119.

- Trocmé-Fabre, H. (1987). *J'apprends donc je suis*. Les Éditions d'organisation.
- Tychev, C. (2001). Surmonter l'adversité : les fondements dynamiques de la résilience. *Cahiers de psychologie clinique*. De Boeck Université, 16, 49-68.
- Walqui, A. et Ed, W. (2000). Contextual factors in second language acquisition. *Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics*, Center for Applied Linguistics. Washington, September 2000, EDO-FL-00-05.
- Yilmaz, C. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: A study of ELT learners in Turkey. *Procedia Social and Behavioral*, 2, WCES-2010, 682-687.
- Zare-ee, A. (2010). Associations between university students' beliefs and their learning strategy Use. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, CWPCPG-2010, 882-886.