

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA RELATION ENTRE L'UTILISATION DU JOURNAL DE BORD DE
RÉFLEXION MÉTALINGUISTIQUE ET LE DÉVELOPPEMENT
DE LA PRÉCISION EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE
DES APPRENANTS ADULTES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

(CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES)

PAR

RIMMA OSADCEAIA

JUILLET 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de recherche, Madame Daphnée Simard, de m'avoir guidée avec autant de professionnalisme et de compréhension. Je lui suis reconnaissante pour tout le temps et toute l'énergie qu'elle a mis en moi et dans le présent mémoire.

Je veux également exprimer ma sincère gratitude à mes lectrices, Mesdames Diane Huot et Gladys Jean, pour leur intérêt et leurs commentaires lors de l'élaboration de ce projet de recherche. Je remercie aussi Carine Fahmy et Michael Zuniga, mes collègues à la maîtrise, pour leur collaboration à la réalisation de différentes étapes de ce projet. Un grand merci aux enseignantes pour m'avoir accueillie dans leurs classes, ainsi qu'à tous les étudiants en francisation qui ont bien voulu participer à cette expérience. Merci à Bertrand Fournier pour m'avoir aidée à effectuer les statistiques dans ce travail.

Merci aussi à Manon Lapierre, ma collègue du travail, pour sa collaboration au niveau informatique.

Merci à ma famille et mes amis pour leur présence, leur totale confiance en moi et leurs encouragements qui m'ont aidée à rendre à terme ce projet d'études.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Objectifs de recherche	6
CHAPITRE II	
JOURNAL DE BORD ET ACQUISITION DES LANGUES SECONDES.....	8
2.1 Acquisition des langues secondes dans une perspective psychocognitiviste.....	8
2.2 Attention et acquisition des langues secondes	11
2.3 Précision et moyens d'attirer l'attention de l'apprenant sur la forme.....	13
2.4 Réflexion métalinguistique et acquisition des langues secondes.....	17
2.5 Techniques d'enseignement favorisant la réflexion métalinguistique.....	18
2.5.1 Dicto-gloss	19
2.5.2 Journal de bord comme outil favorisant la réflexion métalinguistique.....	20
2.6 Questions de recherche	26
CHAPITRE III	
MÉTHODE	27
3.1 Description des participants	27
3.1.1 Groupe expérimental ayant utilisé le journal de bord de réflexion métalinguistique	28
3.1.2 Groupe témoin ayant utilisé le journal de bord communicatif.....	30
3.1.3 Groupe témoin sans utilisation du journal de bord	31
3.1.4 Enseignantes.....	33
3.2 Instruments de collecte de données.....	33

3.2.1	Questionnaires.....	35
3.2.1.1	Questionnaire d'informations personnelles.....	35
3.2.1.2	Questionnaire d'évaluation de l'utilisation du journal de bord...	35
3.2.1.3	Questionnaire pour l'enseignante.....	36
3.2.2	Journaux de bord.....	37
3.2.2.1	Journaux de bord des participants.....	37
3.2.2.2	Journal de bord de l'enseignante.....	38
3.2.3	Test.....	38
3.3	Déroulement.....	41
3.3.1	Rencontre avec la conseillère pédagogique.....	42
3.3.2	Rencontre avec les enseignantes.....	42
3.3.3	Première rencontre avec les participants.....	42
3.3.4	Pré-test.....	43
3.3.5	Période de rédaction du journal de bord.....	44
3.3.6	Post-test.....	44
3.3.7	Rencontre d'évaluation avec les participants.....	44
3.4	Analyse des données.....	44
3.4.1	Clés de correction de la partie grammaticale.....	45
3.4.2	Grille d'évaluation de la production écrite.....	46
3.4.3	Type d'analyse.....	46
CHAPITRE IV		
	RÉSULTATS.....	48
4.1	Question de recherche 1.....	48
4.2	Question de recherche 2.....	54
4.3	Question de recherche 3.....	58
CHAPITRE V		
	DISCUSSION.....	61
5.1	Discussion des résultats au regard des questions de recherche.....	61

5.1.1 Question de recherche 1	61
5.1.2 Question de recherche 2	63
5.1.3 Question de recherche 3	67
5.2 Limites de notre étude	69
5.3 Implications pédagogiques.....	70
5.4 Pistes de recherches futures	70
CONCLUSION	72
RÉFÉRENCES.....	75
APPENDICE A	
QUESTIONNAIRE D'INFORMATIONS PERSONNELLES	81
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE L'UTILISATION DU JOURNAL DE BORD POUR LE GROUPE AYANT UTILISÉ LE JOURNAL DE BORD DE RÉFLEXION MÉTALINGUISTIQUE	85
APPENDICE C	
QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE L'UTILISATION DU JOURNAL DE BORD POUR LE GROUPE AYANT UTILISÉ LE JOURNAL DE BORD COMMUNICATIF	91
APPENDICE D	
QUESTIONNAIRE POUR L'ENSEIGNANTE	97
APPENDICE E	
FEUILLE EXPLICATIVE DU JOURNAL DE BORD DE RÉFLEXION MÉTALINGUISTIQUE	99
APPENDICE F	
PAGE DU JOURNAL DE BORD DE RÉFLEXION MÉTALINGUISTIQUE	101
APPENDICE G	
FEUILLE EXPLICATIVE DU JOURNAL DE BORD COMMUNICATIF	103
APPENDICE H	
PAGE DU JOURNAL DE BORD COMMUNICATIF.....	105

APPENDICE I JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANTE	107
APPENDICE J TEST (VERSION A)	109
APPENDICE K TEST (VERSION B).....	117
APPENDICE L LA TÂCHE DE PRODUCTION ÉCRITE POUR LE GROUPE N'AYANT PAS UTILISÉ LE JOURNAL DE BORD	125
APPENDICE M CLÉS DE CORRECTION DE LA PARTIE GRAMMATICALE (TEST VERSION A)	128
APPENDICE N CLÉS DE CORRECTION DE LA PARTIE GRAMMATICALE (TEST VERSION B).....	133
APPENDICE O GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE	137

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.0 Modèle d'ALS selon VanPatten (tiré de VanPatten, 1996)	10

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Techniques de mise en évidence de l'input.....	16
2.2 Différentes utilisations du journal de bord dans la recherche en ALS.....	22
3.1 Informations personnelles sur les participants (GEJBMéta).....	29
3.2 Informations personnelles sur les participants (GTJBcom).....	30
3.3 Informations personnelles sur les participants (GTSansJB).....	32
3.4 Informations personnelles sur les enseignantes.....	33
3.5 Les instruments utilisés et leurs fonctions respectives.....	34
3.6 Contenu grammatical du cours.....	39
4.1 Résultats globaux obtenus par les trois groupes à la partie grammaticale du test (tâches 1-4).....	48
4.2 Résultats obtenus par les trois groupes au test.....	49
4.3 Comparaison des moyennes selon les groupes au pré-test.....	50
4.4 Comparaison entre les groupes pour les tâches 3 et 4.....	51
4.5 Gains réalisés entre le pré-test et le post-test par les trois groupes.....	52
4.6 Mesures répétées pré et post pour les tâches 1-4.....	53
4.7 Comparaison des groupes deux-à-deux pour la tâche 4.....	53
4.8 Mesures répétées pré et post pour la tâche 5 (production écrite).....	54
4.9 Appréciation générale de l'utilisation du journal de bord (par les participants du GEJBMéta).....	55
4.10 Journal de bord et apprentissage du français (par les participants du GEJBMéta).....	57
4.11 Résultats obtenus par GEJBMéta lors du post-test.....	58
5.1 Comparaison entre l'étude de Simard (2004b) et notre étude (appréciation) ...	65
5.2 Comparaison entre l'étude de Simard (2004b) et notre étude (perception/acquisition/précision).....	68

RÉSUMÉ

L'attention portée à la langue est nécessaire afin de rendre l'input langagier disponible pour un traitement ultérieur (Schmidt, 2001). Donc, elle devrait être stimulée dans une classe de langue. Pour attirer l'attention des apprenants sur les éléments grammaticaux, les chercheurs proposent d'utiliser différents moyens parmi lesquels se trouve la réflexion métalinguistique (Trévisé, 1994; Swain, 1995, 1998). Celle-ci peut être suscitée au moyen d'un journal de bord, procédure peu étudiée en acquisition des langues secondes (Allison, 1998; Simard, 2004a, 2004b).

Dans la présente étude, nous avons utilisé le journal de bord incitant les apprenants adultes de français langue seconde à verbaliser leurs réflexions métalinguistiques. Les questions de recherche auxquelles nous avons tenté de répondre sont : 1) Y a-t-il une relation entre l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique et le développement de la précision en français langue seconde des apprenants adultes ? 2) Quelle est la perception des apprenants allophones adultes de l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique ? 3) Y a-t-il une relation entre leur perception de l'effet qu'a l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique sur leur développement de la précision en français langue seconde et les résultats obtenus au post-test ? Nos participants (n=11), immigrants adultes fréquentant les cours de francisation offerts par le MICC dans un établissement d'enseignement, ont rédigé à huit reprises des réflexions portant sur les éléments grammaticaux qui avaient attiré leur attention sur une période de dix semaines. Les résultats indiquent qu'il n'existe aucune relation entre l'utilisation du journal de bord et le développement de la précision linguistique des apprenants. Toutefois, une tendance de relation entre les résultats obtenus à la tâche de production écrite et la perception de l'influence de l'utilisation du journal de bord sur l'amélioration du niveau de français a été remarquée. Une comparaison entre ces résultats et ceux de Simard (2004b) indique que le caractère spécifique de relation visée par notre étude ainsi qu'un petit échantillon de participants peuvent expliquer les résultats obtenus. De même, nos résultats comme ceux obtenus par Simard (2004b) indiquent que les participants ont beaucoup apprécié l'utilisation du journal de bord.

Mots clés : acquisition du français langue seconde, précision linguistique, réflexion métalinguistique, journal de bord.

INTRODUCTION

En raison de notre expérience d'enseignante de français langue étrangère et langue seconde, de nos observations d'ordre pratique et de notre intérêt personnel envers les moyens facilitant le développement de la précision linguistique en langue seconde (désormais L2), nous entamons cette recherche en acquisition des langues secondes (désormais ALS).

Avec l'avènement de la méthode communicative dans la classe de L2, on peut noter que le message prévaut sur la forme de la langue lors de l'apprentissage, ce qui amène à parler aisément, mais en faisant beaucoup d'erreurs d'ordre grammatical. Afin de pallier ce problème, plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'élaboration de situations d'apprentissage et de différents outils visant l'aspect formel de la langue.

C'est dans cette optique que nous nous demandons si le journal de bord au contenu spécifique amenant les apprenants à porter attention à l'aspect grammatical de la langue cible et à y réfléchir, journal que nous appellerons journal de bord de réflexion métalinguistique, est un moyen favorisant le développement de leur précision dans cette langue. La relation entre l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique et le développement de la précision en français L2 des apprenants adultes est l'objet de cette étude exploratoire.

En nous basant sur la recherche de Simard (2004a, 2004b), nous avons décidé d'explorer l'existence de lien entre l'utilisation du journal de bord comme outil favorisant la réflexion métalinguistique et le développement de la précision en français L2 des apprenants adultes. Afin de réaliser la présente recherche, nous avons conçu un journal de bord de réflexion métalinguistique, des questionnaires et deux versions du test. De plus, nous avons modifié la procédure utilisée par Simard (2004a)

dans sa recherche. Enfin, nous avons effectué une expérimentation auprès d'apprenants adultes participant au programme de francisation offert par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

Nous espérons que les résultats de notre étude compléteront les connaissances à propos de l'utilisation du journal de bord comme outil favorisant la réflexion métalinguistique en enseignement et en ALS. Nous espérons, aussi, pouvoir proposer des idées aux enseignants relativement à l'utilisation du journal de bord en classe de L2.

Le présent mémoire comprend cinq chapitres. Le premier chapitre aura pour objectif de présenter le contexte d'étude et la problématique, c'est-à-dire ce qui nous a motivé à mener cette recherche.

Nous exposerons, dans le deuxième chapitre, le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre étude. Nous situerons d'abord notre travail dans un cadre psychocognitivistique. Ensuite, nous discuterons plus spécifiquement du rôle de l'attention dans l'ALS et nous définirons la notion de précision retenue dans le cadre de notre étude. Nous continuerons par une brève description des techniques ayant le but d'attirer l'attention de l'apprenant sur la forme de la langue. Ensuite, nous nous arrêterons sur la réflexion métalinguistique et les moyens qui la favorisent. Nous explorerons, par la suite, le journal de bord et les études l'ayant utilisé. Nous finirons le chapitre par la présentation de nos questions de recherche.

Le troisième chapitre de ce mémoire sera consacré à la méthode utilisée. D'abord, nous détaillerons la description de nos participants, nous présenterons nos instruments de collecte de données et le déroulement de notre expérimentation. Ensuite, nous expliquerons la procédure d'évaluation adoptée pour notre recherche.

Nous terminerons le chapitre par la présentation du type d'analyse privilégiée lors de cette étude.

Dans le quatrième chapitre, nous présenterons les résultats obtenus en fonction de nos questions de recherche.

Le dernier chapitre commencera par l'interprétation des résultats obtenus. Nous présenterons, dans le même chapitre, les limites de notre étude ainsi que ses implications pédagogiques. Pour conclure, nous exposerons nos suggestions pour de futures recherches. Ce chapitre sera suivi par une brève conclusion qui présentera une synthèse de cette étude.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans le présent chapitre, nous présentons le contexte de l'étude et la problématique. Ensuite, à la lumière des résultats de l'étude de Simard (2004b), qui nous paraissent très intéressants, nous formulerons les questions de recherche poursuivies dans la présente étude (1.1).

L'enseignement des langues secondes occupe une place importante au Québec et partout au Canada. Auparavant axé sur des méthodes traditionnelles, l'enseignement des L2 adopte une méthode communicative qui a gagné en popularité dans les classes de langue dans les années 1980. Celle-ci a aussi été adoptée pour les cours de francisation donnés aux immigrants adultes (MICC, 2006). Pourtant, l'approche communicative a aussi eu ses points faibles et actuellement, l'enseignement revient vers une approche qui favorise l'attention portée à la forme de la langue dans des contextes de communication (Lightbown, 2000).

Selon les principes de base de l'approche communicative, l'enseignement de la langue est centré sur le sens plutôt que sur la forme, et la langue orale prédomine sur la langue écrite dans la classe de L2 (Germain et Leblanc, 1987). Cette pratique pédagogique a mené les apprenants à parler avec aisance, mais aussi avec un manque de précision dans leurs productions langagières (Swain, 1998; Lightbown, 2000). Les recherches ultérieures en didactique de langues secondes expliquent ce problème par le manque d'attention portée à la forme lors de l'enseignement communicatif (Ellis, 2001).

Différents travaux de perspective psychocognitiviste ont souligné l'importance du rôle de l'attention dans l'ALS (Gass, 1997; Huot et Schmidt, 1996; Simard et Wong, 2001). Par conséquent, les chercheurs suggèrent qu'une certaine attention à la forme est nécessaire pour que l'acquisition ait lieu (VanPatten, 1994, 1996; VanPatten et Sanz, 1995; Schmidt, 1990, 2001).

Afin de corriger le manque d'attention portée à la forme lors de l'enseignement communicatif, les chercheurs ont développé et examiné une série de techniques d'enseignement qui varient selon leur degré d'explicité (Simard, 2001). Certaines de ces techniques, comme la mise en évidence textuelle et l'exposition accrue, visent à modifier la présentation visuelle de l'input afin de rendre certaines formes plus saillantes. D'autres, comme la tâche grammaticale de prise de conscience accrue ou l'enseignement par le traitement, impliquent un enseignement plus explicite de la forme. On propose aussi de faire verbaliser les apprenants à propos du langage (Swain, 1995, 1998; Allison, 1998; Simard, 2004a). À cet effet, Swain (1995, 1998) utilise un *dicto-gloss* (technique initialement présentée par Wajnryb, 1990) qui est une procédure de production orale. D'un autre côté, un des moyens de favoriser la réflexion métalinguistique à l'écrit est l'utilisation du journal de bord. Cependant, son utilisation comme outil de réflexion métalinguistique n'est pas suffisamment examinée (Allison, 1998). Simard (2004a) a observé l'effet de l'utilisation du journal de bord auprès d'élèves de 6^e année du primaire. Plus spécifiquement, elle a évalué si l'utilisation du journal de bord pouvait promouvoir la réflexion métalinguistique des élèves apprenant l'anglais L2. Les résultats obtenus confirment que les participants pouvaient produire des réflexions métalinguistiques. Cependant, l'auteure souligne que ces réflexions ne semblaient pas être influencées par l'utilisation du journal de bord, car les participants pouvaient réfléchir à propos du langage bien avant la tâche expérimentale, comme cela a été confirmé par le pré-test.

Dans son article ultérieur (Simard, 2004b), la chercheuse a exploré la perception des apprenants à propos de l'utilisation du journal de bord ainsi que la relation entre leur perception qu'a l'utilisation du journal de bord sur leur acquisition d'anglais L2 et les gains effectués par les apprenants durant la période d'utilisation du journal de bord. Les résultats de cette étude démontrent un lien existant entre la perception de l'effet de l'utilisation du journal de bord et les résultats obtenus par les participants à la tâche de production écrite.

Nous désirons, dans le cadre de notre étude, poursuivre l'exploration de cette piste de recherche et nous nous demandons si des résultats similaires seraient obtenus auprès d'adultes apprenant le français L2.

1.1 Objectifs de recherche

Nous voulons explorer, plus précisément, la relation entre le journal de bord favorisant la réflexion métalinguistique des apprenants adultes et le développement de leur précision en français L2. Nous voulons aussi connaître les perceptions des apprenants quant à l'utilisation du journal de bord ainsi que, plus spécifiquement, leur perception quant à l'influence du journal de bord sur leur précision en français L2. En plus, nous désirons explorer le lien entre leur perception de l'influence de l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique sur leur développement de la précision en français L2 et les résultats obtenus au test.

Nous croyons donc qu'il est pertinent de formuler les questions suivantes :

1) Y a-t-il une relation entre l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique et le développement de la précision en français langue seconde des apprenants adultes?

2) Quelle est la perception des apprenants allophones adultes de l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique?

3) Y a-t-il une relation entre leur perception de l'effet qu'a l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique sur leur développement de la précision en français langue seconde et les résultats obtenus au post-test?

Ces questions de recherche seront reprises à la fin du chapitre consacré au cadre conceptuel, une fois que nous aurons défini les concepts au cœur de notre problématique : l'acquisition des langues secondes, l'attention, la précision linguistique, la réflexion métalinguistique et le journal de bord.

CHAPITRE II

JOURNAL DE BORD ET ACQUISITION DES LANGUES SECONDES

Le cadre théorique de notre mémoire vise à expliquer comment l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique peut favoriser l'ALS. Nous définirons, d'abord, ce que nous entendons par acquisition des langues secondes et, ensuite, nous présenterons le modèle d'ALS que nous avons retenu pour notre recherche (2.1). Suivra une discussion sur le rôle de l'attention dans le processus d'ALS (2.2). Nous présenterons également la définition de la précision dans le cadre de notre étude et exposerons les différentes techniques utilisées pour attirer l'attention de l'apprenant sur la forme de la langue cible (2.3). Nous nous concentrerons ensuite sur la réflexion métalinguistique (2.4) et les moyens qui la favorisent (2.5). Dans un dernier temps, nous explorerons l'outil choisi, soit le journal de bord, et les études dans lesquelles il en a été question (2.5.2). Nous terminerons par un rappel de nos questions de recherche (2.6).

2.1 Acquisition des langues secondes dans une perspective psychocognitiviste

Dans le cadre de notre étude, l'acquisition des langues secondes correspond à un processus à plusieurs étapes. Le résultat essentiel de ce processus serait l'intégration d'un nouvel élément linguistique au système langagier de l'apprenant. Cette intégration se manifesterait par la présence du nouvel élément dans l'output (Gass, 1997).

L'ALS est représentée dans la littérature par différents modèles de perspective psychocognitiviste. Nous pensons ici au modèle de Bialystok (1978), à celui de Gass (1997), ou encore au modèle de traitement de l'input de VanPatten (1996; VanPatten et Sanz, 1995) que nous présenterons dans ce qui suit. La description de ce modèle sera suivie par son analyse comparative avec d'autres modèles de la même perspective et par la justification de notre sélection du modèle de VanPatten pour notre étude.

VanPatten (1996) propose un modèle d'ALS en trois stades, soit : *input – saisie – système en développement*, et deux séries de processus expliquant le cheminement de l'input à l'output. Le premier stade, l'*input*, correspond à l'information compréhensible dotée de sens à laquelle l'apprenant est exposé (VanPatten, 1996). Le deuxième stade, la *saisie*, marque la partie de l'input filtrée par l'apprenant lors de la compréhension et qui est disponible pour le traitement ultérieur ayant place lors du troisième stade, nommé le *système en développement*. Ce stade réfère aux représentations mentales complexes qui constituent les connaissances sous-jacentes de l'apprenant à propos de la L2 (VanPatten, 1996, p. 9).

Chacun des trois stades identifiés par l'auteur est atteint au moyen de deux séries de processus. La première série de processus, soit le traitement d'information (*input processing*), transforme une partie de l'information compréhensible présentée à l'apprenant en saisie. Ces données linguistiques sont stockées dans la mémoire de travail de l'apprenant et sont accessibles pour le traitement ultérieur qui se produit lors de la deuxième série de processus, soit l'accommodation et la restructuration. Autrement dit, l'élément saisi devient un système en développement qui doit s'ajuster au système langagier déjà existant de l'apprenant (l'accommodation) et par la suite trouver sa place dans le système langagier et s'intégrer (la restructuration).

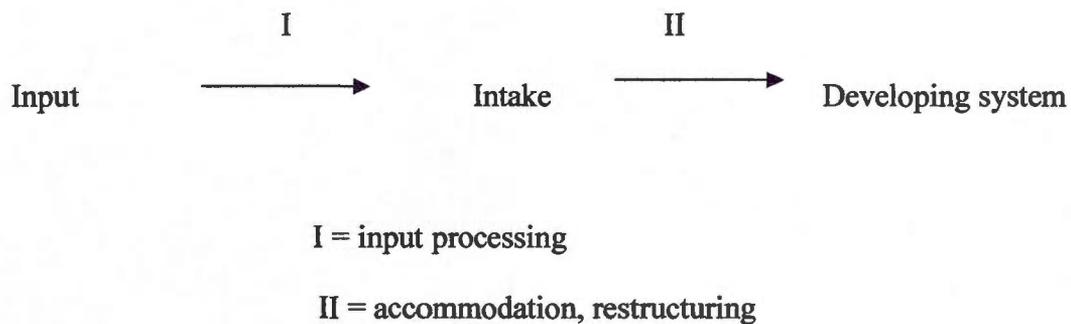


Figure 2.0: Modèle d'ALS selon VanPatten (tiré de *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*, VanPatten, 1996, p. 7)

Il est à noter que, dans son modèle antérieur, l'auteur présente le quatrième stade, soit l'output, ainsi que la troisième série de processus qui l'accompagne (VanPatten et Sanz, 1995). Cette série de processus comprenant l'accès, le contrôle et le monitorat (*monitoring*) est responsable de la transposition de l'élément linguistique intégré dans l'output, c'est-à-dire qu'elle doit permettre à l'apprenant d'accéder à son système langagier en développement et de produire de l'output.

Le modèle de VanPatten, comparativement aux autres modèles psychocognitivistes mentionnés plus haut, est particulièrement intéressant dans le cadre de notre étude. Les raisons de son intérêt ont été révélées par Simard (2001) lors d'une analyse comparative des modèles s'inscrivant dans la même perspective. Nous trouvons pertinent de résumer les points essentiels de la comparaison faite par l'auteure. D'abord, le modèle de VanPatten (1996) distingue clairement la saisie et l'intégration d'un élément nouveau au système langagier déjà existant de l'apprenant, contrairement au modèle de Bialystok (1978) qui ne présente pas de stade

intermédiaire entre le stade de l'input et le stade de connaissances (obtention de l'information et son emmagasinage). Cette distinction est importante, car il nous semble évident que ce n'est pas chaque élément saisi qui sera intégré au système langagier. De son côté, le modèle de Gass (1997) offre une distinction claire entre l'input et la saisie en mettant en évidence l'existence de deux types d'input - l'input perçu et l'input compris. Cette distinction nous paraît trop nuancée, car dans une classe de L2, il est très difficile de distinguer l'input perçu de l'input compris et, par conséquent, ce modèle nous semble difficilement opérationnalisable.

Sur la base de l'information présentée ci-dessus, et notamment, puisque le modèle d'ALS de VanPatten offre une distinction claire entre l'input et la saisie et qu'il reste opérationnalisable, nous l'avons sélectionné pour notre étude.

L'élément du modèle de VanPatten qui nous intéresse le plus dans le cadre de notre recherche est le traitement de l'information. Comme l'auteur le précise, ce n'est pas tout l'input qui sera saisi par l'apprenant. Ce dernier filtre l'input et seulement une partie de l'input est saisie et devient disponible pour un traitement ultérieur des données langagières (l'accommodation et la restructuration). La condition importante pour que la saisie ait lieu est l'attention portée à la langue cible, condition que nous étudierons dans la partie suivante.

2.2. Attention et acquisition des langues secondes

Comme Schmidt l'a énoncé (2001, p.3), le concept d'attention est un élément nécessaire pour comprendre tout aspect de l'ALS. D'ailleurs, le rôle de l'attention en acquisition du langage a été discuté par plusieurs chercheurs (Gass, 1997; Simard et Wong, 2001; VanPatten, 1994, 1996). Notamment, VanPatten (1994) affirme que l'attention est un élément nécessaire et suffisant pour l'apprentissage de la langue seconde. Huot et Schmidt (1996), pour leur part, précisent que c'est plus

particulièrement la focalisation de l'attention sur les différents aspects de l'input qui constitue une condition nécessaire à l'apprentissage (p.100); autrement dit, l'attention est nécessaire pour que l'input soit saisi. Toutefois, puisque l'attention a une capacité limitée de traitement de l'information (VanPatten, 1996), seulement une partie peut être traitée à la fois. Et c'est cette partie de l'input transformée en saisie qui devient disponible pour le traitement mental ultérieur.

Cependant, Schmidt (2001, p. 28) affirme aussi que l'attention ne réfère pas à un mécanisme simple et unitaire, mais qu'elle doit être considérée comme une variété de mécanismes ou de sous-processus, incluant minimalement la vigilance, l'orientation et la détection. Il est à noter que ces dernières ont été identifiées et décrites par Tomlin et Villa (1994). Selon les deux auteurs, la *vigilance* représente un état général de préparation de l'apprenant à remarquer (détecter) l'information présentée dans l'input et cette fonction est reliée à la vitesse avec laquelle l'information est sélectionnée pour un traitement ultérieur (p.190). Les auteurs définissent l'*orientation* comme le processus attentionnel responsable de la direction des ressources attentionnelles sur un certain type d'information à l'exception de l'autre (p.191). La *détection*, pour sa part, réfère au processus durant lequel a lieu la sélection d'une portion particulière et spécifique de l'information présentée (p. 192) qui, par la suite, devient disponible pour le traitement ultérieur. Pour Tomlin et Villa, la détection est responsable de la transformation de l'input en saisie et, par conséquent, la détection est le seul sous-processus attentionnel nécessaire et suffisant pour que l'acquisition ait lieu. La vigilance et l'orientation peuvent ensemble ou séparément renforcer la détection, mais aucun de ces processus attentionnels n'est nécessaire pour que la détection ait lieu (p. 197).

Cette affirmation a été remise en cause par Simard et Wong (2001). En mettant l'accent sur l'importance du travail de Tomlin et Villa pour la recherche en ALS,

Simard et Wong font tout de même remarquer que les recherches en neuroscience et en psychologie que les auteurs ont utilisées pour confirmer leurs conclusions, ainsi que la tentative de Leow (1998) d'opérationnaliser leur modèle, ne reflètent pas la nature complexe de l'ALS. En tenant compte d'une pluralité de variables pouvant influencer les demandes attentionnelles lors du processus de traitement de l'input, les deux auteures, pour leur part, proposent de revoir le concept de l'attention. Selon elles, la vigilance, l'orientation, la détection, la prise de conscience (*awareness*) ne sont pas des sous-processus toujours séparables, mais sont des sous-processus coexistant et interagissant entre eux. Le degré de leur activation est déterminé par la nature de la tâche, l'item linguistique en question, les différences individuelles des apprenants, etc. (p.119).

Considérant le fait que l'attention est nécessaire afin de rendre l'input langagier disponible pour un traitement ultérieur (Schmidt, 2001, p. 16), plusieurs chercheurs dans le domaine travaillent à la création de situations d'apprentissage et de techniques d'enseignement ayant pour but d'orienter l'attention de l'apprenant sur les éléments linguistiques de la langue et, par conséquent, de contribuer au développement de la précision langagière de l'apprenant. Dans la partie qui suivra, nous proposerons une définition de la précision que nous avons retenue pour notre étude et nous décrirons certaines techniques proposées à cet effet.

2.3. Précision et moyens d'attirer l'attention de l'apprenant sur la forme

Germain et Netten (2004) offrent une synthèse de définitions courantes du concept de *précision*. Ils constatent que le plus souvent, la *précision* est définie comme l'absence d'erreurs d'ordre linguistique au moment de l'utilisation de la L2 par l'apprenant ou comme la connaissance des unités et des règles de la L2 possédée par l'apprenant.

En révisant ces définitions, les auteurs, à leur tour, considèrent l'existence de deux types de précision : la précision pragmatique et la précision langagière. La *précision pragmatique* réfère à l'appropriation du message à l'intention de communication ainsi qu'au contexte social et culturel d'utilisation de la langue (p. 4). La *précision langagière*, de son côté, renvoie aux connaissances linguistiques et à l'utilisation des unités et des règles de la langue sur le plan grammatical et discursif. C'est ce deuxième type de précision, à savoir, la *précision langagière* référant aux connaissances grammaticales de l'apprenant, qui constituera l'objet de notre recherche.

Dans le but d'attirer l'attention des apprenants sur des éléments grammaticaux et de contribuer au développement de leur précision langagière, les chercheurs dans le domaine ont développé une série de techniques d'enseignement qu'on peut nommer techniques de mise en évidence de l'input (*input enhancement techniques*) (Sharwood-Smith, 1991, 1993) ou techniques d'enseignement de la forme (*form focused instruction*) (Spada, 1997). Selon Sharwood-Smith (1993), la mise en évidence de l'input implique que les intervenants manipulent certains aspects de la langue cible afin d'attirer l'attention des apprenants sur ces derniers. (p. 176)

L'une des caractéristiques principales de toutes ces techniques est qu'elles visent, en général, un seul élément linguistique à la fois. Les techniques de mise en évidence de l'input peuvent être qualifiées de moins explicites et de plus explicites. Parmi les moins explicites, on retrouve la mise en évidence textuelle (*textual enhancement*) et l'exposition accrue (*input flood*). Les techniques les plus explicites sont l'enseignement explicite (*explicit instruction*), l'analyse contrastive, la tâche grammaticale de prise de conscience accrue (*grammatical consciousness-raising task*) et l'enseignement par le traitement (*processing instruction*). Par ailleurs, les techniques comme le *garden path* et la rétroaction correctrice (*corrective feedback*)

sont utilisées à partir des erreurs des apprenants (Simard et Wong, 2004). Il est à noter que ces deux techniques peuvent être à la fois explicites ou implicites.

Le tableau 2.1 met en lumière les techniques de mise en évidence de l'input présentées dans cette partie de notre travail et en offre une brève description.

Tableau 2.1
Techniques de mise en évidence de l'input

Techniques plus explicites	Techniques moins explicites	Techniques pouvant être à la fois plus explicites ou moins explicites
<p>L'<i>enseignement explicite</i> consiste à donner aux apprenants des explications à propos du fonctionnement de la langue cible ainsi que de leur présenter des règles grammaticales (Wong, 2000).</p> <p>L'<i>analyse contrastive</i> réfère à une série de procédures qui servent à comparer et à contraster les systèmes linguistiques de deux langues afin d'identifier leurs similitudes et leurs différences structurales (Ellis, 1994).</p> <p>La <i>tâche grammaticale de prise de conscience accrue</i> correspond à une activité pédagogique durant laquelle les apprenants exposés aux données langagières sont incités à formuler des règles à propos du fonctionnement des éléments linguistiques de la langue cible (Ellis, 1997).</p> <p>Le but de l'<i>enseignement par le traitement</i> consiste à aider les apprenants à développer les meilleures stratégies de traitement des données langagières et à les engager dans les activités qui les forcent à se baser sur la forme grammaticale afin de comprendre le sens (VanPatten, 1996; VanPatten et Cadierno, 1993).</p>	<p>La <i>mise en évidence textuelle</i> consiste en la modification de l'apparence physique d'un texte écrit effectuée à l'aide d'indices typographiques ou encore à l'aide de la manipulation des caractères utilisés afin de rendre certains traits linguistiques ciblés plus saillants (Simard, 2001).</p> <p>L'<i>exposition accrue à l'input</i> consiste à exposer délibérément les apprenants à un grand nombre d'exemples d'une certaine structure de la langue cible où la fréquence de la structure en question attirera l'attention des apprenants sur les régularités formelles saillantes (Rutherford et Sharwood-Smith, 1985).</p>	<p>L'idée de <i>garden path</i> est d'amener les apprenants à faire des erreurs et de les corriger immédiatement, cette technique leur permet de mieux apprendre les données linguistiques présentées (Simard et Wong, 2004).</p> <p>Lors de la <i>réroaction corrective</i>, quand l'apprenant fait une erreur grammaticale, l'enseignant doit lui demander de clarifier ce qu'il vient de dire ou tout simplement lui dire qu'il vient de faire une erreur dans sa production langagière. (Simard et Wong, 2004).</p>

Certains auteurs proposent un autre moyen d'attirer l'attention de l'apprenant sur la forme de la langue cible, notamment, en le faisant réfléchir à propos du langage et en l'amenant à verbaliser ses réflexions (Swain, 1995; Simard, 2004).

Nous présenterons, dans ce qui suit, une explication de ce qu'est la réflexion métalinguistique et les différentes positions relatives à son rôle en ALS.

2.4. Réflexion métalinguistique et acquisition des langues secondes

Dans cette partie de notre travail, nous proposerons une définition de la réflexion métalinguistique. Ensuite, nous présenterons les diverses opinions quant au rôle de la réflexion métalinguistique en ALS.

Dans le cadre de cette étude, la *réflexion métalinguistique* correspond à toute réflexion à propos de la langue cible formulée sous *le contrôle conscient* de l'apprenant (Gombert, 1996). Plus précisément, nous nous limiterons à toute réflexion formulée à l'écrit.

Il ne semble pas encore y avoir de vision unanime parmi les auteurs à propos des relations qui existent entre la réflexion métalinguistique et son rôle en ALS. À cet égard, Trévis (1996) soulève que le problème d'influence des activités métalinguistiques sur les processus d'acquisition reste encore un débat ouvert.

Certains auteurs partagent l'opinion que la réflexion métalinguistique contribue à l'ALS. Dans cette perspective, Dabène (1990) croit que la capacité de réfléchir à propos de la langue maternelle joue un rôle positif en acquisition de la L2. Selon elle, la réflexion métalinguistique guidée en langue maternelle peut améliorer la capacité de réfléchir à propos de la L2 et, par conséquent, peut faciliter l'acquisition de la L2. Trévis (1994), à son tour, ne doute pas que la réflexion métalinguistique puisse

faciliter l'apprentissage, si elle permet à l'apprenant de remarquer dans l'input des éléments qu'il n'aurait pas différenciés autrement.

Enfin, Swain (1995, 1998), pour sa part, admet que l'ALS peut être améliorée si on encourage la réflexion métalinguistique (l'utilisation du métalangage) dans la classe de L2. Selon l'auteure, le *métalangage* étant l'une des fonctions de l'output qui réfère à l'utilisation du langage pour réfléchir au langage (1998, p.68), permet d'approfondir les connaissances grammaticales en L2 des apprenants et, par conséquent, clarifie le sens que ces formes grammaticales expriment (1998).

Cependant, il y a peu de recherches empiriques qui ont étudié l'effet de la réflexion métalinguistique sur l'ALS. En Amérique du Nord, Huot (1995) a réalisé une étude longitudinale qui examinait l'existence de la corrélation entre les réflexions métalinguistiques d'une enfant francophone et sa production en anglais L2. Dans son article ultérieur (Huot, 2000), l'auteure a remarqué une corrélation positive entre les réflexions métalinguistiques de l'enfant et sa production en langue seconde. Armand (2000), dans son étude empirique auprès d'élèves allophones et francophones de première année primaire (39 participants), démontre une corrélation entre la capacité de réflexion métalinguistique et la compétence en langue seconde.

La réflexion métalinguistique peut être favorisée par différents moyens qui ont été décrits dans la littérature et utilisés dans la recherche en ALS.

2.5 Techniques d'enseignement favorisant la réflexion métalinguistique

Dans cette section, nous nous limiterons à décrire le moyen utilisé à l'oral par Swain (1995), à savoir le dicto-gloss, et dans la section suivante, nous décrirons le

moyen utilisé à l'écrit par Allison (1998) et Simard (2004a), à savoir le journal de bord.

2.5.1 Dicto-gloss

Pour faire verbaliser leurs réflexions à propos du langage, Swain (1995) a utilisé la procédure nommée dicto-gloss dans ses recherches auprès des apprenants. Un court texte contenant des particularités grammaticales récemment explorées a été lu aux apprenants deux fois, à une vitesse normale. Pendant la lecture, les apprenants prenaient des notes, en écrivant certains mots ou phrases. Après la lecture, les apprenants travaillaient en groupes (en dyades) pour reconstruire le texte à partir des notes qu'ils avaient prises. En reconstruisant le texte, ils devaient respecter l'aspect contenu ainsi que l'aspect grammair. Le dialogue entre les apprenants et leurs réflexions ont été transcrits et ensuite analysés. L'exemple fourni dans l'article (1995, p.133-134) fait voir que les apprenants discutent de la forme grammaticale, y réfléchissent et trouvent ensemble la forme correcte. Dans une étude postérieure, en utilisant la même procédure, Swain (1998) a trouvé une corrélation positive entre la réflexion métalinguistique et l'acquisition de la langue seconde. L'auteure a constaté que les apprenants ayant utilisé le métalangage pour reconstruire leurs textes ont eu une forte tendance à exécuter correctement la tâche appropriée lors du post-test une semaine après.

Un autre moyen de faire verbaliser l'apprenant à propos du langage correspond à l'utilisation du journal de bord. Dans la section qui suit, nous ferons un bref survol de l'utilisation du journal de bord dans la recherche en ALS et présenterons plus en détails l'étude d'Allison (1998) et celle de Simard (2004a).

2.5.2 Journal de bord comme outil favorisant la réflexion métalinguistique

Le journal de bord dans le domaine des langues secondes représente une conversation écrite entre les apprenants et les enseignants (Genesee et Upshur, 1996, p. 119) dont le but varie selon la situation. C'est à l'enseignant de décider sur quoi portera le journal de bord utilisé dans sa classe de langue : soit sur la vie quotidienne et les intérêts des apprenants, soit sur leur expérience d'apprentissage de la L2, soit sur les activités réalisées en classe, etc. Cette technique permet à l'enseignant de recueillir des données introspectives sur l'apprenant qui peuvent l'aider à personnaliser son enseignement et à voir le progrès de l'apprenant.

L'utilisation du journal de bord dans la recherche en ALS n'est pas un phénomène récent. En effet, déjà en 1977, Schumann et Schumann utilisaient le journal de bord pour rendre compte de leurs réactions et leurs sentiments à l'égard d'une culture étrangère, de la langue cible et des méthodes d'enseignement pendant qu'ils étudiaient l'arabe en Tunisie et le farsi en Iran et en Californie. Bailey (1980, 1983) a aussi utilisé le journal de bord pour rendre compte de son apprentissage dans le cadre d'un cours de français. Plus particulièrement, elle a observé le rôle de l'anxiété et de la compétitivité lors de l'acquisition d'une langue seconde. Matsumoto (1996) a examiné la perception des apprenants de langue seconde à propos des effets bénéfiques de l'utilisation du journal de bord. Rubin (1981) a eu recours au journal de bord afin d'obtenir de l'information sur les processus cognitifs et sur les stratégies cognitives. Parkinson et Howell-Richardson (1989), Warden, Lapkin, Swain et Hart (1995) et Caron (1990) ont principalement utilisé le journal de bord afin d'étudier les perceptions des apprenants concernant leurs stratégies et leur apprentissage de la langue seconde. Dans la grande majorité des cas, le journal de bord était une mesure introspective puisque les apprenants y rapportaient des faits concernant leurs expériences d'apprentissage, leurs réactions, etc. Dans certaines études (p.ex. : Allison, 1998; Fortier, 2006), le journal de bord prend la forme d'un journal dialogué,

autrement dit, d'une conversation écrite entre l'apprenant et le professeur où les sujets de rédaction ne sont pas prédéterminés (Genesee et Upshur, 1996).

Le tableau 2.2 met en lumière les informations présentées dans cette section. On y retrouve le nom des auteurs et l'année de publication de leurs travaux ainsi que les renseignements sur le domaine de leurs recherches.

Tableau 2.2**Différentes utilisations du journal de bord dans la recherche en ALS**

Auteurs	Domaine de recherche
Schumann, F.M., et Schumann, J.H. (1977)	Observation du rôle des variables personnelles lors de l'acquisition d'une langue (p.ex., les réactions aux techniques pédagogiques, le désir de suivre son propre agenda d'apprentissage, etc.)
Schumann, F. M. (1980)	Étude des variables socio-psychologiques influençant l'acquisition d'une langue seconde (p.ex., l'inconvénient d'être un locuteur natif de l'anglais apprenant une L2, le fait d'être une femme apprenant une L2 en Iran, etc.)
Bailey, K. (1980, 1983)	Observation du rôle des variables affectives (p.ex., l'anxiété) lors de l'acquisition d'une langue seconde
Rubin, J. (1981)	Exploration des processus cognitifs (p.ex., la mémorisation, le raisonnement inductif et déductif) et des stratégies cognitives (p.ex., prendre des notes sur de nouveaux items) des apprenants de L2
Parkinson, B., et Howell-Richardson, C. (1989) Caron, O. M. (1990) Warden, M., Lapkin, S., Swain, M., et Hart, D. (1995)	Observation des perceptions des apprenants concernant leurs stratégies et leur apprentissage de la L2
Matsumoto (1996)	Étude de la perception des apprenants de L2 à propos des effets bénéfiques de l'utilisation du journal de bord
Allison, D. (1998)	Exploration de la L2 (le sens et l'utilisation du langage) par le biais du journal de bord
Simard, D. (2004a)	Observation de la capacité de réflexion métalinguistique par le biais de l'utilisation du journal de bord
Simard, D. (2004b)	Exploration des perceptions de jeunes apprenants relativement à l'utilisation du journal de bord
Fortier, V. (2006)	Exploration des réflexions métalinguistiques des apprenants adultes par le biais du journal de bord

Comme on peut le remarquer au tableau 2.2, l'utilisation du journal de bord, dans le but de favoriser la réflexion métalinguistique, est une procédure plus récente et moins étudiée. Allison (1998) a utilisé le journal de bord auprès de 38 étudiants inscrits dans un cours d'anglais à l'Université nationale de Singapour. Le journal de bord était envisagé comme une des exigences du cours dans lequel les participants devaient rapporter leurs réflexions à propos du sens et de l'utilisation du langage à partir des lectures et du contenu du cours. Les journaux de bord ont été ramassés et commentés par les tuteurs deux fois lors de l'étude qui a duré 13 semaines. L'auteur affirme que même si les échanges écrits entre les étudiants et les tuteurs étaient assez limités, ils se sont avérés importants pour la majorité des participants.

Les entrées des journaux de bord ont été regroupées autour de 5 catégories :

1) travail à partir des textes courts, 2) questions explicites, 3) commentaires sur les notes de cours (*tutorial notes*), 4) notes de lecture et commentaires, 5) commentaires sur le contenu des lectures. Le contenu des journaux de bord a été analysé du point de vue de la quantité des entrées, des activités effectuées, de la spécificité du cours et du contenu langagier.

Comme c'était une étude à caractère exploratoire, le chercheur ne fait pas de liens explicites entre l'utilisation du journal de bord et l'amélioration des connaissances linguistiques des apprenants. Cependant, il donne de nombreux exemples de réflexions des participants à propos du langage et suggère d'autres recherches pour étudier le journal de bord comme un outil favorisant la réflexion métalinguistique en ALS.

Une autre étude qui nous semble intéressante dans ce domaine est l'étude de Simard (2004a). Cette recherche a eu lieu au Québec, Canada. L'objectif de cette étude était d'étudier comment l'utilisation du journal de bord pourrait promouvoir la réflexion métalinguistique des locuteurs natifs du français apprenant l'anglais L2

inscrits dans une classe de sixième année du primaire. Les questions de recherche formulées par la chercheuse étaient les suivantes : Est-ce que l'utilisation du journal de bord peut promouvoir la réflexion métalinguistique? Si oui, quel type de réflexions métalinguistiques les participants produisent-ils? Ces réflexions, dépendent-elles du type de l'apprenant?

Le journal de bord a été utilisé auprès de 81 participants âgés entre dix et onze ans et provenant de trois classes différentes : 2 classes régulières et 1 classe enrichie, mais qui avaient la même enseignante. Les classes régulières recevaient une heure d'anglais par semaine et la classe enrichie recevait une heure quarante minutes d'anglais par semaine. La plus grande différence entre ces deux types de classes était la possibilité de la classe enrichie d'avoir plus de temps pour réaliser d'autres activités et projets lors de leur classe d'anglais, en plus de couvrir le matériel régulier à apprendre. Lors de cette étude, une classe régulière et la classe enrichie participaient à l'expérience, l'autre classe régulière servait de groupe de contrôle.

Les participants devaient rapporter leurs réflexions à propos du langage dans le journal de bord à la fin de chaque classe d'anglais durant deux mois; les réflexions étaient faites en leur langue maternelle. Pour diriger leurs réflexions, deux questions leur ont été proposées : 1) Qu'est-ce que j'ai appris aujourd'hui? 2) Est-ce que j'ai remarqué une différence entre l'anglais et le français, si oui, laquelle? Les journaux de bord n'ont été recueillis qu'une seule fois à la fin de la période expérimentale, ce qui s'explique par le choix de la chercheuse de voir si les participants pouvaient seuls formuler des réflexions à propos du langage.

Les données obtenues ont été divisées en plusieurs catégories (vocabulaire, prononciation, expressions, stratégies d'apprentissage, réflexion métalinguistique (références explicites au langage), etc.) et analysées d'après leur fréquence. L'analyse a montré que tous les participants avaient écrit plus sur le vocabulaire que sur toute

autre catégorie. Le groupe enrichi a écrit plus dans toutes les catégories par rapport au groupe régulier et il a écrit plus souvent des commentaires explicites à propos de la langue seconde. Le groupe régulier, quant à lui, a écrit plus sur le contenu informationnel présenté en classe qu'il n'a formulé de réflexions métalinguistiques. Tout de même, cette catégorie occupe la troisième place dans leurs journaux de bord.

Comme le mentionne l'auteure, les résultats de cette étude révèlent que les participants pouvaient produire des réflexions métalinguistiques, mais que ces réflexions ne semblaient pas être influencées par l'utilisation du journal de bord. Plutôt, il semblait que les participants pouvaient réfléchir à propos du langage bien avant la tâche expérimentale (ce qui était confirmé par le pré-test).

Cependant, cette recherche, comme toute autre étude, contient certaines limites précisées par la chercheuse : le manque d'une deuxième classe enrichie a rendu impossible la comparaison de deux groupes enrichis entre eux; la courte durée de l'expérimentation n'a pas permis d'obtenir plus d'information sur la capacité de réflexion métalinguistique des participants; les questions du journal de bord étaient trop ouvertes.

Ce panorama de l'utilisation du journal de bord en classe de L2 et, plus particulièrement de son utilisation afin de favoriser la réflexion métalinguistique des apprenants, fait voir qu'il reste beaucoup d'aspects à explorer. L'un de ces aspects est l'utilisation du journal de bord comme outil favorisant la réflexion métalinguistique afin de contribuer au développement de la précision en français langue seconde auprès d'apprenants adultes. C'est ce que nous avons voulu explorer plus en profondeur.

Pour ce faire, nous avons décidé de reprendre en partie l'étude de Simard (2004a) en apportant certains changements. Premièrement, nous mènerons notre étude auprès d'apprenants adultes de français langue seconde. Deuxièmement, nous testerons le journal de bord d'un format plus spécifique (journal de bord au contenu langagier) et avec des questions plus précises, contrairement à la formule utilisée par Simard (2004a). Troisièmement, nous appliquerons une autre procédure en ramassant les réflexions une fois par semaine afin de les lire et de faire des commentaires plutôt que de collecter les journaux de bord une seule fois à la fin de l'expérimentation. Nos commentaires auront pour but d'encourager les participants et de préserver leur motivation tout au long de la période d'expérimentation.

2.6 Questions de recherche

À la lumière des informations présentées plus haut, nous formulons trois questions de recherche pour notre étude, dont les deux dernières découlent de Simard (2004b). Ainsi, les questions auxquelles nous tenterons de répondre sont :

1) Y a-t-il une relation entre l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique et le développement de la précision en français langue seconde des apprenants adultes?

2) Quelle est la perception des apprenants allophones adultes de l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique?

3) Y a-t-il une relation entre leur perception de l'effet qu'a l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique sur leur développement de la précision en français langue seconde et les résultats obtenus au post-test?

Nous verrons dans le chapitre qui suit de quelle façon nous avons procédé afin de recueillir les données nécessaires à cette recherche exploratoire.

CHAPITRE III

MÉTHODE

Dans le chapitre précédent, nous avons situé les assises théoriques de ce mémoire et explicité les objectifs propres à notre recherche. Dans le présent chapitre, nous présentons la description des participants (3.1), les types d'instruments de collecte de données dont nous avons fait usage (3.2), ainsi que les détails sur le déroulement de l'expérimentation (3.3). Nous expliquons ensuite de quelle façon l'évaluation a été effectuée et finalement, le type d'analyse choisi et les tests statistiques utilisés (3.4).

3.1 Description des participants

Notre expérimentation a eu lieu dans un établissement d'enseignement qui offre des cours de francisation selon le programme du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). Avant de décrire nos participants, nous trouvons pertinent de présenter certains renseignements à propos du programme en question. Ce programme prévoit trois cours de langue française, de débutant à intermédiaire avancé, d'une durée de 11 semaines chacun à raison de 30 heures par semaine. Les 30 heures de cours sont organisées de la façon suivante : 20 heures par semaine sont accordées au professeur pour enseigner la matière et 10 heures sont accordées au moniteur pour animer les activités de soutien à l'apprentissage et les activités d'intégration. Les étudiants sont inscrits à un des trois cours selon le niveau de leurs connaissances du français établi par un évaluateur du MICC lors d'une entrevue. Le but de ces cours, selon la description du MICC, est de rendre les immigrants aptes à communiquer en français dans des situations de la vie quotidienne; par conséquent, l'approche pédagogique adoptée est l'approche communicative.

Ainsi, les participants de notre étude étaient des apprenants adultes de français langue seconde, inscrits au cours de français (niveau intermédiaire avancé) offert par

le MICC dans un des établissements d'enseignement. Nous avons mené notre expérimentation dans trois groupes intacts. Passons maintenant à la description plus détaillées de chacun de ces groupes en utilisant les renseignements recueillis à l'aide d'un questionnaire d'informations personnelles (voir appendice A) et d'un questionnaire pour l'enseignante (voir appendice D).

3.1.1 Groupe expérimental ayant utilisé le journal de bord de réflexion métalinguistique

Au début de notre expérimentation, nous avons 17 participants dans le groupe ayant utilisé le journal de bord de réflexion métalinguistique (désormais GEJBMéta). Au fil de la session, pour différentes raisons, le nombre de participants a diminué : 3 personnes ont commencé le cours de français écrit, 2 personnes ont trouvé un emploi, 1 personne a quitté le cours pour participer aux ateliers de recherche d'emploi. Au total, 11 personnes de ce groupe ont participé à notre expérimentation du début jusqu'à la fin. Les informations personnelles les concernant sont résumées dans le tableau 3.1.

Tableau 3.1
Informations personnelles sur les participants (GEJBMéta)

Participants	Sexe	Âge	Durée du séjour au Québec	Durée d'étude de français au Québec	Langue maternelle	Autres langues	Scolarité
E1	F	32	54 mois	9 mois	farsi		Un. 2 ^e ou 3 ^e cycle
E2	M	41	12 mois	8 mois	arabe	anglais	Un. 1 ^{er} cycle
E3	F	30	12 mois	8 mois	russe		Un. 1 ^{er} cycle
E4	F	40	9 mois	8 mois	espagnol		Un. 1 ^{er} cycle
E5	F	28	18 mois	7 mois	russe	ukrainien hébreu	Collège
E6	F	36	12 mois	8 mois	arabe	anglais	Un. 1 ^{er} cycle
E7	F	46	12 mois	8 mois	espagnol	anglais	Un. 1 ^{er} cycle
E8	F	39	12 mois	9 mois	roumain		École sec.
E9	F	35	20 mois	9 mois	espagnol		École sec.
E10	M	31	11 mois	7 mois	bulgare	anglais russe	Collège
E11	F	32	12 mois	9 mois	chinois	anglais	Un. 1 ^{er} cycle

Parmi les 11 participants de ce groupe, 6 ont répondu avoir étudié le français avant leur arrivée au Québec, dont 3, dans un centre de langue ; 2, à l'école et au lycée ; 1, avec un professeur privé.

L'enseignante décrit le groupe comme étant un groupe moyen et rapide à la fois en ce qui concerne le rythme d'apprentissage. Elle souligne également que les activités d'apprentissage préférées par le groupe sont celles où on travaille à la fois la compréhension orale, la communication orale et l'expression écrite (par exemple, les jeux de rôle, les discussions à partir d'une nouvelle enregistrée, etc.). Les dictées sont également appréciées par les apprenants.

3.1.2 Groupe témoin ayant utilisé le journal de bord communicatif

Nous avons commencé notre expérimentation avec 17 participants dans le groupe ayant utilisé le journal de bord communicatif (désormais GTJBcom). Durant la session, pour différentes raisons, le nombre de participants a changé : 2 personnes ont été malades lors du post-test, 2 personnes ont commencé le cours de français écrit, 1 personne a trouvé un emploi, 1 personne a abandonné le cours. Au total, 11 personnes ont participé à notre expérimentation du début jusqu'à la fin. Les informations personnelles concernant les participants de ce groupe sont résumées dans le tableau 2.2.

Tableau 3.2
Informations personnelles sur les participants (GTJBcom)

Participants	Sexe	Âge	Durée du séjour au Québec	Durée d'étude de français au Québec	Langue maternelle	Autres langues	Scolarité
E12	M	42	43 mois	11 mois	pachio	anglais, punjabi, hindko	Un. 1 ^{er} cycle
E13	F	35	24 mois	7 mois	chinois	anglais	Un. 2 ^o ou 3 ^o cycle
E14	F	37	9 mois	6 mois	roumain	anglais	Un. 1 ^{er} cycle
E15	F	41	22 mois	9 mois	chinois	anglais	Un. 2 ^o ou 3 ^o cycle
E16	F	43	24 mois	9 mois	ukrainien	espagnol russe	Un. 1 ^{er} cycle
E17	M	38	11 mois	3 mois	espagnol	anglais	Un. 2 ^o ou 3 ^o cycle
E18	F	30	36 mois	9 mois	tamoul	anglais	Collège
E19	M	31	12 mois	9 mois	bulgare	anglais russe	Un. 1 ^{er} cycle
E20	M	39	12 mois	7 mois	russe		Un. 1 ^{er} cycle
E21	M	45	18 mois	10 mois	espagnol		Un. 1 ^{er} cycle
E22	M	40	12 mois	9 mois	bulgare	anglais russe	Un. 2 ^o ou 3 ^o cycle

Seulement 3 participants sur 11 ont répondu avoir étudié le français avant leur arrivée au Québec, dont 1, dans un centre de langue ; 1, tout seul (autodidacte) ; 1, avec un professeur privé.

L'enseignante caractérise le groupe comme moyen quant au rythme d'apprentissage. Parmi les activités préférées par le groupe, elle note les mises en situation, les jeux de rôle, les discussions. Les travaux en classe sont aussi appréciés par les apprenants.

3.1.3 Groupe témoin sans utilisation du journal de bord

Au début de notre expérimentation, nous avons 18 participants dans le groupe n'ayant pas utilisé le journal de bord (désormais GTSansJB). Durant la session, certains changements sont survenus : 1 participant est parti pour l'Alberta, 1 étudiant a trouvé un emploi, 2 étudiants ont commencé leurs études à l'UQAM dans le certificat de français écrit pour non-francophones, 4 étudiants ont quitté ce cours au profit du cours d'anglais à l'Université Concordia, 2 étudiants ont été absents lors du post-test. Ainsi, le nombre d'étudiants ayant participé à notre expérimentation dans ce groupe s'est limité à 8 personnes. Leurs informations personnelles sont résumées au tableau 3.3.

Tableau 3.3
Informations personnelles sur les participants (GTSansJB)

Participants	Sexe	Âge	Durée du séjour au Québec	Durée d'étude de français au Québec	Langue maternelle	Autres langues	Scolarité
E23	F	30	19 mois	2 mois	arabe	anglais	Un. 1 ^{er} cycle
E24	M	34	12 mois	8 mois	chinois	anglais	Un. 2 ^e ou 3 ^e cycle
E25	M	31	7 mois	2 mois	roumain	anglais, italien	Un. 2 ^e ou 3 ^e cycle
E26	M	41	12 mois	6 mois	espagnol		Un. 1 ^{er} cycle
E27	F	30	18 mois	12 mois	espagnol	anglais	Un. 2 ^e ou 3 ^e cycle
E28	F	28	10 mois	2 mois	espagnol	anglais	Un. 2 ^e ou 3 ^e cycle
E29	M	39	15 mois	10 mois	espagnol		Un. 2 ^e ou 3 ^e cycle
E30	F	32	24 mois	8 mois	chinois	anglais	Un. 2 ^e ou 3 ^e cycle

Parmi les 8 étudiants de ce groupe 7 ont répondu avoir étudié le français avant l'arrivée au Québec : 4, dans un centre de langue; 2, à l'université; 1, à l'école et à l'université.

L'enseignante caractérise le groupe comme étant lent et rapide à la fois, selon son rythme d'apprentissage. Elle souligne que les apprenants aiment surtout les activités visant la compréhension et la production écrite.

Bref, notre échantillon était constitué de 30 immigrants adultes provenant de trois groupes intacts. Les participants de notre étude étaient âgés entre vingt-huit et quarante-six ans. C'étaient, en majorité, des immigrants scolarisés ayant fait des études universitaires dans différents domaines. La durée de leur séjour au Québec variait entre sept et cinquante-trois mois. Les participants étaient de différentes langues maternelles.

Nous avons choisi de faire notre expérimentation avec les étudiants de niveau intermédiaire avancé puisque les participants devaient être capables de répondre aux questions du journal de bord de réflexion métalinguistique et de verbaliser leurs réflexions à propos du langage en langue seconde, notamment en français.

3.1.4 Enseignantes

Trois enseignantes ont également participé à notre étude. Le tableau 2.4 résume les informations recueillies à l'aide du questionnaire pour l'enseignante (voir appendice D).

Tableau 3.4
Informations personnelles sur les enseignantes

Enseignante	Groupe	Groupe d'âge	Formation
Ens.1	GEJBMéta	55 - 60	Maîtrise en littérature française et québécoise
Ens.2	GTJBcom	50 - 55	Baccalauréat en philologie des langues
Ens.3	GTSansJB	50 - 55	Maîtrise en littérature, Certificat en enseignement

Les informations présentées au tableau 2.4 nous indiquent que les trois enseignantes étaient âgées entre cinquante et soixante ans, étaient expérimentées et avaient une formation en langue ou en littérature.

3.2 Instruments de collecte de données

Deux versions d'un test, deux types de journal de bord pour les participants, un journal de bord de l'enseignante ainsi qu'une batterie de questionnaires (questionnaire d'informations personnelles, questionnaire pour l'enseignante, questionnaire d'évaluation de l'utilisation du journal de bord) ont été élaborés afin de nous permettre de répondre à nos questions de recherche. Voici un tableau qui présente un

résumé de nos instruments de collecte de données. La description détaillée de ces derniers suit dans les prochaines sections.

Tableau 3.5
Les instruments utilisés et leurs fonctions respectives

Nom de l'instrument	Fonction de l'instrument
Questionnaires	
Questionnaire d'informations personnelles	Sert à recueillir de l'information sur les participants
Questionnaire d'évaluation de l'utilisation du journal de bord	Sert à connaître l'opinion des participants au sujet de l'utilisation du journal de bord
Questionnaire pour l'enseignante	Sert à recueillir certaines informations sur l'enseignante, ainsi que les informations sur le groupe et ses activités d'apprentissage préférées
Test	
Version A	Sert à examiner la précision en français langue seconde de nos participants au début de l'expérimentation
Version B	Sert à examiner la précision en français langue seconde de nos participants à la fin de l'expérimentation
Journaux de bord	
Journal de bord de l'enseignante	Sert à nous tenir au courant de la matière grammaticale vue en classe et des activités réalisées
Journal de bord de réflexion métalinguistique	Tâche expérimentale
Journal de bord communicatif	Tâche expérimentale

3.2.1 Questionnaires

Tout comme dans le cadre de Simard (2004a, 2004b), trois questionnaires ont été utilisés lors de notre étude. Deux questionnaires, à savoir, le questionnaire d'informations personnelles (voir appendice A) et le questionnaire d'évaluation de l'utilisation du journal de bord (voir appendices B et C), ont été remplis par les étudiants. Le troisième questionnaire (voir appendice D) a été élaboré pour les enseignantes. Passons maintenant à la description de nos questionnaires.

3.2.1.1 Questionnaire d'informations personnelles.

Ce questionnaire nous a permis de recueillir des renseignements généraux pour chaque participant. Par exemple, leur sexe, leur âge, leur scolarisation, leur langue maternelle et autres langues connues, la durée de leur séjour au Québec, leur contact avec la langue française en dehors de la salle de classe. C'est à partir de ces données que nous avons pu décrire nos participants dans la section précédente (3.1 Participants).

3.2.1.2 Questionnaire d'évaluation de l'utilisation du journal de bord.

Ce questionnaire contient quatre parties, soit les informations générales, l'apprentissage, la question du journal de bord et les commentaires de la chercheure. La première partie vise à évaluer si les apprenants ont apprécié l'utilisation du journal de bord et les avantages qu'ils considèrent avoir tirés de cette expérience. La deuxième partie nous fournit des informations sur la perception des apprenants de l'influence du journal de bord sur leur développement de la précision en français langue seconde. Les réponses des participants à ces deux parties du questionnaire nous ont permis de répondre à deux questions de nos questions de recherche. Pour cette raison, les réponses fournies par les participants aux parties 1 et 2 seront

présentées de façon plus détaillée. La troisième et la quatrième partie du questionnaire visent respectivement à connaître les opinions des participants au sujet de la question posée dans le journal de bord et au sujet des commentaires faits par la chercheure. Ces deux dernières parties du questionnaire ont été utilisées pour l'intérêt personnel.

En élaborant notre questionnaire, nous avons eu recours à deux types de questions, à savoir : les questions structurées (Matsumoto, 1996) et les questions ouvertes. Les questions structurées demandaient aux participants d'évaluer une affirmation, par exemple : « L'utilisation du journal de bord m'a permis de porter plus d'attention à la langue française », en utilisant une échelle de 5 (tout à fait d'accord) à 1 (tout à fait en désaccord). Les questions ouvertes demandaient l'opinion des participants sur la question du journal de bord ainsi que sur le type de commentaires que les participants aimeraient recevoir. La dernière question du questionnaire permettait aux participants d'écrire d'autres commentaires et idées à propos de l'étude et de leur expérience.

Les informations nous ont servi à expliquer certains de nos résultats obtenus. Aussi, ces informations ont été utiles afin de déterminer l'utilisation éventuelle du journal de bord d'une façon plus régulière dans la classe de langue seconde.

3.2.1.3 Questionnaire pour l'enseignante.

En plus d'obtenir certaines informations sur nos enseignantes, ce questionnaire nous a permis d'obtenir plus d'information sur le groupe et ses habitudes langagières. En même temps, il nous a permis d'observer la place accordée aux différents éléments d'enseignement (communication orale, communication écrite, enseignement de la grammaire, enseignement du vocabulaire) lors du cours. Ces informations nous ont permis d'avoir une image du groupe et d'expliquer certains résultats. En élaborant notre questionnaire, nous nous sommes servie de celui de Simard (2004a).

3.2.2 Journaux de bord

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons élaboré une tâche expérimentale comportant l'utilisation d'un journal de bord. Lors de notre étude, nous avons eu recours à deux types de journal de bord pour les participants, soit le journal de bord de réflexion métalinguistique pour le groupe expérimental (voir appendices E et F) et le journal de bord communicatif pour le groupe témoin (voir appendices G et H). Le journal de bord de l'enseignante (voir appendice I) a été aussi utilisé. La description détaillée de ces journaux de bord est présentée ci-dessous.

3.2.2.1 Journaux de bord des participants.

Lors de la période de l'expérimentation une fois par semaine, les participants du groupe expérimental ont répondu à une question de réflexion métalinguistique dans leur journal de bord. La question à laquelle les apprenants ont répondu était : « Quelle unité grammaticale a attiré votre attention au cours de la dernière semaine, en classe ou à l'extérieur de la classe? Pourquoi? » Elle était suivie des sous-questions suivantes : « Est-ce que ce phénomène grammatical existe dans votre langue maternelle? Est-ce que dans votre langue maternelle, il suit les mêmes règles qu'en français? Ce phénomène grammatical, est-il différent de celui de votre langue maternelle? En quoi est-il différent? Cette unité grammaticale, est-elle complètement nouvelle pour vous? La trouvez-vous facile/difficile? Pourquoi? » Ces questions avaient pour but d'amener les participants à produire des réflexions métalinguistiques en orientant leur attention sur les éléments linguistiques précis.

À leur tour, les participants du groupe témoin ont rédigé dans leur journal de bord communicatif. La question à laquelle ils ont dû répondre était : « Décrivez ce que vous faites habituellement dans votre vie de tous les jours à Montréal ». Elle était suivie des sous-questions comme : « Quelles sont vos activités préférées dans la classe et pourquoi? Quels sont vos projets pour l'avenir? Que voulez-vous changer

dans votre vie? Comment passez-vous vos soirées ou vos fins de semaine? Etc. » Ces questions, au contraire, ne visaient nullement à orienter l'attention des apprenants sur les éléments linguistiques et à les faire réfléchir à propos du langage.

Il est à noter que les participants des deux groupes ont fait leurs réflexions sur des feuilles distribuées d'avance.

3.2.2.2 Journal de bord de l'enseignante.

Le journal de bord de l'enseignante a été organisé en quatre rubriques : matière vue en classe, sujets grammaticaux présentés en classe, activités réalisées et autres commentaires que l'enseignante pouvait trouver pertinents pour la recherche. Chaque entrée dans le journal de bord était précédée par la date. L'enseignante rédigeait dans son journal de bord à la fin de chaque journée des cours. Ces informations nous ont permis de comprendre un peu mieux le genre de classe dans laquelle nos participants se trouvaient.

3.2.3 Test

Les deux versions de test (version A et version B) utilisées lors de notre étude visaient à examiner la précision en français langue seconde de nos participants au début et à la fin de l'expérimentation (voir appendices J et K).

Avant de procéder à l'élaboration de notre test, nous avons consulté le programme et la description du cours de français. Nous avons analysé le contenu grammatical de ce cours pour pouvoir cibler nos unités. En général, le programme est conçu de façon à introduire de nouveaux éléments grammaticaux en faisant la révision du matériel déjà appris et en approfondissant l'autre. Le tableau 3.6 présenté ci-dessous met en lumière le contenu grammatical à enseigner lors de ce cours. On y retrouve les notions nouvelles à voir lors de la session ainsi que les notions à réviser

et à approfondir. En élaborant notre test, nous avons ciblé les notions grammaticales de chacun des blocs. L'astérisque marque celles qu'on retrouve dans nos deux versions du test.

Tableau 3.6
Contenu grammatical du cours

Nouveau	Reprise	Approfondissement
- Futur simple*	- Imparfait*	- Passé composé*
- Futur antérieur	- Futur proche	- Expressions de temps
- Concordance – phrase de condition*	- Pronoms personnels compléments	- Imparfait*
- Plus-que-parfait*	- Les pronoms relatifs simples (qui, que, dont, où)*	- L'adjectif : place, accord en genre et en nombre
- Marqueurs de relation : cause, conséquence, but	- Pronoms relatifs composés (ce qui, ce que)*	- L'imparfait et le présent*
- Pronoms démonstratifs		- L'usage de l'article en français
- Pronoms relatifs composés (lequel, duquel, ...)*		- L'accord du participe passé
- Voix passive		- Concordance – au passé*
- Discours indirect au passé*		
- Conditionnel passé (introduction)*		
- Pronoms possessifs		
- Le subjonctif		
- La phrase complexe		

Nos deux versions de test étaient composées de deux parties. La première partie du test (tâches 1 – 4) portait sur les éléments linguistiques précis. Les deux premières tâches visaient à évaluer les connaissances des participants au sujet des pronoms relatifs. Cet élément linguistique était abordé de deux façons différentes. La première tâche était un simple exercice à trous, tandis que la deuxième impliquait l'utilisation de connaissances syntaxiques pour réorganiser les phrases. Ces types de tâches

grammaticales ont été choisis, car ces derniers étaient couramment utilisés par les enseignantes afin de vérifier les connaissances grammaticales des participants. Ceux-ci étaient donc familiers avec le format des items composant les tâches grammaticales. Voici un exemple de chaque tâche.

Exemple (tâche 1)

Le gâteau au chocolat _____ j'ai envie contient peu de matières grasses.

Exemple (tâche 2)

Hier, le concierge m'a donné un paquet. J'attendais ce paquet avec impatience.

La troisième tâche portait sur la concordance des temps dans la phrase de condition et demandait aux participants de terminer les phrases proposées. Voici un exemple de cette tâche :

Exemple (tâche 3)

Elle se rétablirait vite si _____

La quatrième tâche avait pour but d'évaluer les connaissances des participants sur le discours indirect au passé. À cette fin, nous avons élaboré un exercice à choix multiple. En voici un exemple :

Il lui a demandé si elle _____ la cuisine japonaise.

- a) aime
- b) aimera
- c) aimait
- d) aimerait

Chaque item de ces quatre tâches valait un point et le total de cette partie du test était sur trente-cinq.

Une tâche de production écrite, qui constitue la deuxième partie de notre test, a également été employée. Ce genre de tâche a été choisi afin de cibler les temps du passé ainsi que la concordance des temps au passé. Deux versions de cette tâche ont été conçues (comme deux versions de test). Les apprenants de tous les trois groupes devaient, dans le cadre de la première version, décrire leurs premières impressions à propos de la vie à Montréal. Dans le cadre de la seconde version, les participants de deux groupes ayant utilisés les journaux de bord et notamment GEJBMéta et GTJBcom devaient décrire leurs premières impressions à propos de l'utilisation du journal de bord. Étant donné, que les participants du troisième groupe, à savoir GTSansJB, n'avaient pas rédigé un journal de bord, un autre sujet de rédaction leur a été proposé lors de la deuxième version du test. Les participants de ce groupe devaient décrire leurs premières impressions à propos des cours de francisation. (voir appendice L). Le score maximum possible pour cette tâche était de vingt-trois points.

3.3 Déroulement

L'expérimentation s'est déroulée sur une période de dix semaines, soit du mois de février au mois d'avril 2006. Dans la section qui suit, nous décrivons chaque étape du déroulement de la collecte des données. Les étapes à suivre étaient identiques pour les deux groupes ayant utilisé les journaux de bord; la seule différence était le type de journal : un groupe a rédigé dans le journal de bord de réflexion métalinguistique alors que l'autre a rédigé dans le journal de bord communicatif. Les étapes suivies par le groupe sans l'utilisation de journal de bord étaient moins nombreuses : les participants de ce groupe ont rempli le questionnaire d'informations personnelles et ont passé les deux versions du test.

3.3.1 Rencontre avec la conseillère pédagogique

D'abord, au mois de novembre 2005, nous avons visité la conseillère pédagogique responsable des cours de francisation à l'institution afin de lui parler de notre projet de recherche et de lui demander si elle était intéressée par notre expérimentation au collège; elle a exprimé son intérêt. Ensuite, nous lui avons demandé s'il y avait des enseignants qui pouvaient accepter que nous menions notre étude dans leurs groupes. La conseillère pédagogique nous a dit qu'elle proposerait notre projet aux enseignants du programme de francisation qui travaillaient au troisième niveau. Trois enseignantes de ce niveau ont accepté d'y participer.

3.3.2 Rencontre avec les enseignantes

Lors de la semaine pédagogique entre le 30 janvier et le 3 février 2006, avant le début de la session, nous avons rencontré chaque enseignante participant à l'étude. Lors de cette rencontre, nous avons déterminé les dates de première rencontre avec les participants ainsi que les dates de remise des réflexions.

3.3.3 Première rencontre avec les participants

Lors de la première semaine de la session, entre le 6 et le 10 février, nous avons rencontré les participants de chaque groupe. Lors de cette rencontre, nous leur avons expliqué l'objectif de notre recherche en demandant leur collaboration. Ensuite, nous avons présenté à chacun des participants un formulaire de consentement dans lequel nous lui demandions sa participation à notre étude. En signe d'acceptation, le participant a rempli le document en question en écrivant son nom, prénom, la date du jour où avait lieu la rencontre de même que sa signature. Par la suite, nous avons présenté la question du journal de bord aux participants de GEJBMéta et de GTJBcom en appliquant également un protocole d'entraînement (Simard, 2004a). En suivant ce protocole, nous avons fait un entraînement de dix à quinze minutes avec les

participants lors duquel nous leur avons expliqué en détails la question du journal de bord et leur avons donné des exemples. En plus d'être présentées de vive voix, toutes les explications ont également été présentées sur papier et distribuées à chaque participant. Ensuite, nous avons informé les participants qu'ils devraient écrire leurs réflexions une fois par semaine selon le calendrier prévu lors des dernières vingt minutes du cours.

3.3.4 Pré-test

Lors de la même rencontre, nous avons fait passer la version A du test à tous les participants afin de déterminer le niveau de leurs connaissances antérieures et vérifier la variation entre les connaissances des trois groupes au départ. Nous leur avons précisé qu'il ne s'agissait pas d'un examen, que les résultats ne compteraient pas pour leur note finale, qu'ils devaient répondre à ce qu'ils pouvaient et que s'ils ne connaissaient pas la réponse, ils devaient passer à l'item suivant. Nous avons donné les mêmes consignes aux trois groupes et, à la toute fin des tâches, nous avons recueilli les copies des participants.

3.3.5 Période de rédaction du journal de bord

Durant la période de l'étude, entre le 6 février et le 14 avril, les participants de deux groupes ont effectué la tâche requise, soit la rédaction du journal de bord. Les apprenants devaient répondre à la même question une fois par semaine sur une feuille distribuée d'avance. Les jours de la rédaction ont été fixés comme suit : le 14 février, le 21 février, le 28 février, le 7 mars, le 14 mars, le 21 mars, le 28 mars, le 4 avril. Le jour de la rédaction, nous nous présentions en classe pour recueillir les feuilles de réflexion de la semaine en cours et leur remettre les réflexions de la semaine précédente avec nos commentaires. Même si nos commentaires étaient du type motivationnel et ne visaient en aucun cas à orienter la réflexion des apprenants, cette procédure a été prévue afin de diminuer leur influence sur les réflexions que

pourraient faire les participants (Fortier, 2006). Nous avons photocopié chaque copie des participants afin de saisir les données au fur et à mesure lors du déroulement de l'expérimentation.

3.3.6 Post-test

Lors de la semaine du 10 avril, nous avons soumis tous les participants à la version B de notre test, dont le but était d'évaluer la précision en français langue seconde des apprenants après avoir utilisé le journal de bord.

3.3.7 Rencontre d'évaluation avec les participants

Lors de la dernière rencontre, nous avons remis aux participants leurs réflexions de la semaine précédente. Par la suite, nous les avons remerciés de leur participation et leur avons fait remplir le questionnaire d'informations personnelles ainsi que le questionnaire d'évaluation de l'utilisation du journal de bord.

Passons maintenant à l'explication de l'évaluation et du type d'analyse des résultats que nous avons privilégié.

3.4 Analyse des données

Afin de corriger les deux versions de notre test, nous avons élaboré des clés de correction pour la partie grammaticale (tâches 1 – 4) (voir les appendices M et N) et une grille d'évaluation pour la tâche de production écrite (voir l'appendice O). Nous allons maintenant décrire de façon plus détaillée l'évaluation que nous avons effectuée.

3.4.1 Clés de correction de la partie grammaticale

Étant donné que les quatre premières tâches ciblaient des éléments linguistiques précis, nous n'avons accepté que des réponses grammaticalement correctes. Pour chaque réponse correcte, le participant recevait un point tandis que la réponse incorrecte était notée par un zéro. Outre cela, comme la tâche 4 portait sur la concordance des temps dans la phrase de condition et demandait aux participants de terminer les phrases proposées, nous avons pris en considération uniquement l'utilisation des temps verbaux et non pas le côté sémantique de la phrase.

Il est à noter que lors de la correction des copies, nous avons décidé de rejeter deux items de la première tâche, l'une dans la version A et l'autre dans la version B du test. Bien que ces deux items étaient de même genre que les autres, il n'y avait aucune réponse correcte.

Une autre chose que nous avons remarquée lors de la correction des copies était l'utilisation du futur proche au lieu du futur simple dans la phrase de condition. Ce fait était surtout fréquent dans les copies du GTSansJB. Pour notre part, nous avons qualifié ces réponses d'incorrectes et nous n'avons pas donné de points pour celles-ci.

Nous trouvons aussi pertinent de mentionner que dans les phrases exigeant l'emploi du pronom relatif « dont », les participants avaient tendance à utiliser le pronom relatif « que », par exemple : « Le gâteau au chocolat *que* j'ai envie contient peu de matières grasses ». Cette tendance était surtout prononcée parmi les participants du GTJBcom. Pour notre part, nous avons considéré cette utilisation incorrecte et, par conséquent, nous n'avons pas accordé de point dans ce cas.

En somme, le score maximal possible pour ces tâches grammaticales était de trente-quatre points.

3.4.2 Grille d'évaluation de la production écrite

En élaborant notre grille d'évaluation de la production écrite (voir appendice N), nous nous sommes servie de *TEEP Attribute Writing Scales* (Weir, 1990, p. 69-70) en apportant des modifications correspondant à notre objectif de recherche. De cette façon, notre grille d'évaluation comportait des critères généraux ainsi que des critères plus spécifiques. Parmi les critères généraux, il faut noter le nombre de mots dans le texte, la conformité du contenu du texte rédigé relativement au sujet proposé, la cohérence du texte rédigé, la précision grammaticale, la syntaxe, le vocabulaire. Étant donné que le but grammatical de la production écrite était d'évaluer les connaissances des apprenants à propos des temps du passé et de leur concordance, nous avons introduit un critère spécifique pour notre étude, soit l'utilisation des temps du passé. Pour chaque critère, nous avons utilisé une échelle de zéro (aucune manifestation de ce critère) à trois (le plus haut degré de manifestation de ce critère). Le score maximal possible pour la production écrite était de vingt-et-un points.

La correction de la production écrite a été faite selon cette grille. Deux correcteurs, indépendamment l'un de l'autre, ont attribué les scores à chaque production écrite. Dans les cas où les scores attribués étaient différents, les correcteurs en discutaient pour arriver à un consensus. Aucune des copies n'a été rejetée.

Voyons en bref le type d'analyse statistique qui a été privilégié lors de cette recherche exploratoire.

3.4.3. Type d'analyse

Avant de passer à la présentation du type d'analyse, nous tenons à mentionner que nous avons utilisé uniquement les données permettant de répondre à nos questions de recherche.

Pour le questionnaire d'informations personnelles ainsi que pour le questionnaire pour l'enseignante, nous avons compilé les réponses fournies.

Pour le questionnaire d'évaluation de l'utilisation du journal de bord (parties 1 et 2), nous avons calculé la fréquence de réponses par catégorie. Les réponses fournies à la 2^e partie de ce questionnaire ont été saisies au moyen du logiciel Excel. Les réponses fournies aux tests ont été également saisies au moyen du logiciel Excel.

Dans le but d'examiner le lien entre l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique et le développement de la précision en français L2, les résultats obtenus aux tests lors de deux moments de la mesure ont été soumis à une analyse de la variance (ANOVA) à mesures répétées.

Pour voir si nous pouvons établir des liens entre les résultats obtenus au post-test et les réponses fournies à la 2^e partie du questionnaire d'évaluation, nous avons eu recours aux corrélations de Spearman.

Dans le prochain chapitre, nous présenterons les résultats de notre étude en fonction de nos questions de recherche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Nous présentons, dans ce qui suit, nos résultats selon les questions de recherche qui avaient été formulées au départ.

4.1 Question de recherche 1

Notre première question de recherche était formulée comme suit : Y a-t-il une relation entre l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique et le développement de la précision en français langue seconde des apprenants adultes?

Afin de répondre à cette question, nous avons examiné les résultats obtenus au test (tâches 1-4) et à la tâche de production écrite (tâche 5) lors du pré-test et lors du post-test pour chacun des trois groupes de participants. Le tableau 3.1 présente les résultats globaux obtenus pour les tâches 1-4 lors de ces deux moments de mesure.

Tableau 4.1

Résultats globaux obtenus par les trois groupes à la partie grammaticale du test (tâches 1 – 4)

Groupe	Pré-test		Post-test	
	M	ET	M	ET
GEJBméta (n=11)	34.76	9.74	68.72	13.04
GTJBcom (n=11)	20.86	15.31	39.04	13.16
GTsansJB (n=8)	43.01	18.06	65.07	17.54

Note : M : moyenne, ET : écart type. Le score est sur 100.

On peut d'abord remarquer, au tableau 4.1, que les participants du groupe GTsansJB ont obtenu les résultats les plus élevés parmi les trois groupes lors du pré-test, tandis que les participants du groupe GEJBméta ont obtenu les résultats les plus

élevés parmi les groupes lors du post-test. On peut ensuite noter que tous les groupes ont obtenu des résultats plus élevés lors du post-test que lors du pré-test pour ces quatre tâches.

Le tableau 4.2 présente les résultats détaillés pour chaque tâche.

Tableau 4.2
Résultats obtenus par les trois groupes au test

Groupe	Tâches	Pré-test		Post-test	
		M	ET	M	ET
GEJBMéta (n=11)	tâche 1	38.38	16.75	63.64	15.78
	tâche 2	19.70	16.36	42.42	18.80
	tâche 3	47.27	16.79	83.64	15.02
	tâche 4	27.27	23.50	74.75	28.15
	tâche 5	41.56	23.53	54.11	22.56
GTJBcom (n=11)	tâche 1	22.22	12.17	44.44	16.48
	tâche 2	12.12	15.08	16.67	12.91
	tâche 3	16.36	21.57	39.09	25.08
	tâche 4	30.30	26.80	48.48	21.81
	tâche 5	30.74	29.92	38.10	28.57
GTsansJB (n=8)	tâche 1	38.89	19.70	75.00	12.94
	tâche 2	27.08	26.63	47.92	32.66
	tâche 3	33.75	25.04	58.75	26.96
	tâche 4	68.06	30.54	73.61	18.72
	tâche 5	52.38	19.22	45.83	24.41

Note : M : moyenne, ET : écart type. Le score est sur 100.

Les informations présentées au tableau 4.2 nous indiquent que tous les groupes ont progressé lors de la période de l'expérimentation. Toutefois, il faut remarquer qu'il y a une baisse dans les résultats du GTsansJB pour la tâche de production écrite (moyenne au pré-test = 52.38, alors que la moyenne au post-test = 45.83). Nous voulons noter ici, que certains participants de ce groupe ayant faits les quatre premières tâches n'ont pas fait la tâche 5. Selon l'enseignante, il s'agissait de

la dernière période de la journée de classe et les participants voulaient partir à la maison le plus vite possible. Il va sans dire que cette situation était hors de notre contrôle.

Ensuite, nous avons comparé les moyennes obtenues par les groupes lors du pré-test afin de savoir si nos groupes étaient comparables au départ. Pour le faire, nous avons eu recours à une analyse de la variance (ANOVA) avec comparaison deux-à-deux utilisant l'ajustement de Tukey-Kramer, tel qu'en fait foi le tableau ci-dessous.

Tableau 4.3
Comparaisons des moyennes selon les groupes au pré-test

Tâches	F (2,27)	P
Tâche 1	3.60	0.0410*
Tâche 2	1.43	0.2575
Tâche 3	6.01	0.0070**
Tâche 4	6.36	0.0054**
Tâche 5	1.73	0.1960

Note : * différence significative entre les moyennes avec probabilité à 95% ($p < 0.05$).
** : différence significative entre les moyennes avec probabilité à 99% ($p < 0.01$).
Participants : GEJBméta (n=11), GTJBcom (n=11), GTsansJB (n=8).

La lecture du tableau 4.3 nous indique qu'il n'y a aucune différence significative entre les moyennes obtenues par les groupes aux tâches 1, 2 et 5. Il est toutefois possible d'observer des différences significatives à la tâche 3 ($F(2,27) = 6.01$, $p = 0.0070$) et à la tâche 4 ($F(2,27) = 6.36$, $p = 0.0054$).

Afin de savoir entre quels groupes précisément se situent les différences significatives, nous avons eu recours à une comparaison deux-à-deux utilisant l'ajustement de Tukey-Kramer.

Tableau 4.4
Comparaisons entre les groupes pour les tâches 3 et 4

Tâches	F(2,27)	GTJBcom / GEJBMéta P	GTJBcom / GTsansJB P	GEJBMéta/ GTsansJB P
Tâche 3	6.01	0.0050**	0.1935	0.3608
Tâche 4	6.36	0.9617	0.0138**	0.0076**

Note : ** : différence significative entre les moyennes avec probabilité à 99% ($p < 0.01$).

Les analyses ont révélé une différence significative pour la tâche 3, qui se situe entre le GTJBcom et le GEJBMéta, et pour la tâche 4, une différence significative entre le GTJBcom et le GTsansJB ainsi qu'entre le GEJBMéta et le GTsansJB.

Nous avons, ensuite, examiné la progression effectuée dans le temps par chacun des trois groupes, tel qu'en fait foi le tableau 4.5 ci-dessous.

Tableau 4.5

Gains réalisés entre le pré-test et le post-test par les trois groupes

Groupe	Tâches	Pré-test / Post-test	
		M	ET
GEJBMéta (n=11)	tâche 1	25.25	21.14
	tâche 2	22.73	17.12
	tâche 3	36.36	14.33
	tâche 4	47.47	43.63
	tâche 5	12.55	23.74
GTJBcom (n=11)	tâche 1	22.22	21.08
	tâche 2	4.55	13.10
	tâche 3	22.73	25.33
	tâche 4	18.18	32.31
	tâche 5	7.36	12.84
GTsansJB (n=8)	tâche 1	36.11	20.36
	tâche 2	20.83	29.21
	tâche 3	25.00	26.73
	tâche 4	5.56	25.89
	tâche 5	-6.55	23.46

Note : M : moyenne, ET : écart type. Le score est sur 100.

La lecture du tableau 4.5 nous permet de constater que tous les groupes ont effectué une progression dans le temps, même si les gains sont des valeurs différentes. Nous tenons aussi à mentionner que le gain pour la tâche 5 réalisé par le GTsansJB est d'une valeur négative (-6.55), ce qui confirme une fois de plus le résultat du tableau 4.2 ci-dessus.

En effet, comme nos groupes n'étaient pas comparables au départ, nous avons choisi de travailler à partir des gains réalisés entre le pré-test et le post-test par les participants à chacune des tâches proposées. Le tableau 4.6 présente la comparaison des variables gains pour les tâches 1-4.

Tableau 4.6
Mesures répétées pré et post pour les tâches 1-4

Source de variation	Tâche 1		Tâche 2		Tâche 3		Tâche 4	
	F	P	F	P	F	P	F	P
Gain	52.048 (1,27)	<.0001**	19.18 (1,27)	0.0002**	46.19 (1,27)	<.0001**	13.06 (1,27)	0.0012**
Gain*Groupes	1.084 (2,27)	0.3524	2.70 (2,27)	0.0855	1.15 (2,27)	0.3328	3.56 (2,27)	0.0415*

Note : * : différence significative entre les moyennes avec probabilité à 95% ($p < 0.05$). Le 95% correspond ici à l'intervalle de confiance. ** : différence significative entre les moyennes avec probabilité à 99% ($p < 0.01$). Participants : GEJBMéta (n=11), GTJBcom (n=11), GTsansJB (n=8).

Cette analyse a fait ressortir qu'il n'y a aucun effet du groupe sur la progression effectuée dans le temps pour les tâches 1-3. Autrement dit, aucune interaction entre les groupes et le gain n'a été observée. Ce qui signifie que les groupes ont progressé de la même façon et que le gain est le même dans les trois groupes. La lecture du tableau 4.6 nous indique cependant qu'il y a une différence entre les progrès effectués par les groupes pour la tâche 4. Ceci nous amène à vérifier entre quels groupes précisément se situe la différence significative. Pour ce faire, nous avons comparé les groupes deux-à-deux, tel qu'en fait foi le tableau 4.7 ci-dessous.

Tableau 4.7
Comparaison des groupes deux-à-deux pour la tâche 4

Groupes	F	P
GTJBcom / GEJBMéta	3.73 (1,27)	0.0640
GTJBcom / GTsansJB	0.58 (1,27)	0.4515
GEJBMéta / GTsansJB	6.43 (1,27)	0.0173*

Note : * : différence significative entre les moyennes avec probabilité à 95% ($p < 0.05$). Le 95% correspond ici à l'intervalle de confiance. Participants : GEJBMéta (n=11), GTJBcom (n=11), GTsansJB (n=8).

La lecture du tableau 4.7 nous indique que les gains effectués par les participants du GEJBMéta sont hautement significatifs par rapport aux gains effectués par les apprenants du GTsansJB.

Enfin, nous avons examiné la comparaison des variables gains pour la tâche de production écrite. Le tableau 4.8 ci-dessous présente ces résultats.

Tableau 4.8
Mesures répétées pré et post pour la tâche 5 (production écrite)

Source de variation	F	P
Gain	1.41 (1,27)	0.2451
Gain*Groupes	2.12 (2,27)	0.1399

Cette analyse nous indique qu'il n'y a pas de différence entre les gains réalisés par les groupes. Par conséquent, il n'y a aucune corrélation entre les groupes et le gain.

En somme, les analyses effectuées plus haut nous ont permis de remarquer qu'il n'existe qu'une seule interaction entre les gains et les groupes, et ce, pour la tâche 4 : le gain réalisé par le GEJBMéta est supérieur aux gains réalisés par les deux autres groupes.

4.2 Question de recherche 2

Notre deuxième question de recherche était formulée comme suit : Quelle est la perception des apprenants allophones adultes de l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique? Afin de répondre à cette question, nous avons analysé plus en détails les réponses fournies par les participants à la première et à la deuxième partie du questionnaire d'évaluation de l'utilisation du journal de bord.

Tableau 4.9
Appréciation générale de l'utilisation du journal de bord
(par les participants du GEJBMéta)

Questions	5	4	3	2	1
L'utilisation du journal de bord m'a permis de porter plus d'attention à la langue française	5	3	3		
La rédaction du journal de bord est une activité intéressante	2	5	4		
Le journal de bord est un bon outil à utiliser lors de l'apprentissage d'une langue	3	4	3		1
J'étais motivé(e) à écrire dans mon journal de bord	3	4	3		1

Légende : 5 - tout à fait d'accord, 4 - partiellement d'accord, 3 - ni en accord, ni en désaccord (indifférent), 2 - partiellement en désaccord, 1 - tout à fait en désaccord.
 Note : participants GEJBMéta (n=11).

La lecture du tableau 4.9 nous indique que 45,45% des participants ont été tout à fait d'accord et 27,27% ont été partiellement d'accord avec le fait que l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique leur avait permis de porter plus d'attention à la langue française, tandis que 27,27% des répondants ont rapporté être ni en accord ni en désaccord avec ce fait. Quant à l'intérêt de cette activité, 18,18% des répondants ont trouvé la rédaction du journal de bord tout à fait intéressante, 45,45% ont trouvé cette activité partiellement intéressante et 36,36% ont trouvé la rédaction du journal de bord ni intéressante ni inintéressante. Pour les deux dernières questions portant sur l'utilisation du journal de bord dans le but d'apprendre une langue et la motivation des participants lors de rédaction, les réponses fournies sont les mêmes : 27,27% des participants ont rapporté avoir trouvé le journal de bord un bon outil pour apprendre une langue et avoir été motivés à écrire dans le journal de bord, et 36,36% ont rapporté être partiellement d'accord avec ces deux énoncés, alors

que 27,27% des répondants ont été ni en accord ni en désaccord et 9,09% ont été tout à fait en désaccord avec ces affirmations.

En ce qui concerne l'influence de l'utilisation du journal de bord sur le niveau de la langue des participants, 36,36 % des apprenants ayant participé à l'étude ont été tout à fait d'accord et 27,27 % ont été partiellement d'accord avec le fait que la rédaction du journal de bord a amélioré leur niveau de français. De même, 18,18 % ont rapporté être indifférents quant à l'influence du journal de bord sur le niveau de leur français, tandis que 9,09 % des participants ont été partiellement en désaccord et 9,09 % ont complètement nié l'impact de l'utilisation du journal de bord sur l'amélioration de leur niveau de langue.

Pour ce qui est de l'influence de l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique sur l'apprentissage de la grammaire française, les réponses des participants ne sont pas si différentes des réponses fournies à la question précédente. Dans ce cas-ci, 27,27 % des apprenants ont été entièrement d'accord et 36,36 % ont été partiellement d'accord avec le fait que la rédaction du journal de bord les a aidés à apprendre la grammaire. Dans la même proportion que celle mentionnée plus haut, soit 18,18%, les participants ont signalé être indifférents par rapport à l'influence de l'utilisation du journal de bord sur leur apprentissage de la grammaire de la langue française, tandis que 9,09 % des participants ont été partiellement en désaccord et 9,09 % ont complètement nié l'impact de l'utilisation du journal de bord sur leur apprentissage de la grammaire française. Ces résultats sont présentés dans le tableau 4.10 ci-dessous.

Tableau 4.10
Journal de bord et apprentissage du français
(par les participants du GEJBMéta)

Questions	5	4	3	2	1
Le fait d'écrire dans le journal de bord m'a aidé(e) à améliorer le niveau de mon français, de façon générale	4	3	2	1	1
Le fait d'écrire dans le journal de bord m'a aidé(e) à apprendre la grammaire de la langue française, de façon spécifique	3	4	2	1	1

Légende : 5 - tout à fait d'accord, 4 - partiellement d'accord, 3 - ni en accord, ni en désaccord (indifférent), 2 - partiellement en désaccord, 1 - tout à fait en désaccord.
 Note : participants GEJBMéta (n=11).

De plus, leurs impressions à propos du journal de bord exprimées dans la tâche de la production écrite (version B) sont également éloquentes et révélatrices. Plusieurs participants ont écrit avoir trouvé le journal de bord une activité intéressante parce que celui-ci les incitait à faire la comparaison entre leur langue maternelle et le français en les poussant à trouver des ressemblances et des différences ou encore, simplement parce que le journal de bord les faisait réfléchir à propos de la langue française. En voici quelques exemples (nous avons gardé l'orthographe des participants) :

Étudiant # 4, tâche de production écrite :

J'ai trouvé très intéressant l'utilisation du journal de bord parce que j'ai pu penser dans les différents entre les deux langues et ce que je trouve difficile en français à cause de ma langue.

Étudiant # 8, tâche de production écrite :

Pour moi c'était la première expérience de cet genre et je l'ai trouvé intéressante parce que j'ai dû d'écrire chaque semaine et donnant des petits réflexions sur la langue française.

Étudiant # 9, tâche de production écrite :

Cette expérience m'a aidé à trouver de chose intéressante en comparant avec ma langue maternelle.

Étudiant # 10, tâche de production écrite :

Ça m'aidait beaucoup pour que j'apprenne et ameliore le français.

En somme, la grande majorité des participants ont positivement évalué l'utilisation du journal de bord, et il n'y a que deux participants qui l'ont qualifiée d'une activité inutile toutefois sans expliquer pourquoi.

4.3 Question de recherche 3

Notre troisième question de recherche était formulée comme suit : Y a-t-il une relation entre leur perception de l'effet qu'a l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique sur leur développement de la précision en français langue seconde et les résultats obtenus au post-test?

Nous avons, dans un premier temps, examiné les résultats obtenus au test et à la tâche de production écrite lors du post-test pour le groupe ayant utilisé le journal de bord de réflexion métalinguistique. Le tableau 4.11 présente les résultats obtenus au test.

Tableau 4.11
Résultats obtenus par GEJBMéta lors du post-test

Groupe	Tâches	Post-test	
		M	ET
GEJBMéta (n=11)	tâche 1	63.64	15.78
	tâche 2	42.42	18.80
	tâche 3	83.64	15.02
	tâche 4	74.75	28.15
	tâche 5	54.11	22.56

Dans un deuxième temps, nous avons vérifié le niveau de corrélation entre les résultats lors du post-test et les réponses fournies à la deuxième partie de notre questionnaire d'évaluation de l'utilisation du journal de bord. Rappelons que les deux énoncés à propos desquels les participants devaient indiquer leur niveau d'accord étaient les suivants : 1) Le fait d'écrire dans le journal de bord m'a aidé(e) à améliorer le niveau de mon français et 2) Le fait d'écrire dans le journal de bord m'a aidé(e) à apprendre la grammaire de la langue française. Nous avons vérifié la corrélation entre les résultats obtenus aux quatre tâches grammaticales de notre test (version B) et chacun des deux énoncés de notre questionnaire d'évaluation. Aucune corrélation n'a pu être observée. Nous avons ensuite répété l'opération, mais cette fois à partir des résultats obtenus à la tâche de production écrite. Comme dans le premier cas, nous avons vérifié la corrélation entre les résultats obtenus à la tâche de production écrite et chacune des questions. Aucune corrélation n'a pu être observée entre les résultats et la question portant sur l'aide du journal de bord en apprentissage de la grammaire française. Par contre, une corrélation réalisée au moyen de la méthode de Spearman nous a permis d'observer une tendance entre les résultats obtenus à la tâche de production écrite et la question portant sur l'aide du journal de bord en amélioration du niveau de français en général ($p=0.07$). Nous utilisons ici la notion de tendance afin de signifier une valeur de p supérieure à 0.05 et inférieure à 0.10.

En somme, notre recherche a permis de mettre en évidence qu'il n'existait pas de relation entre la perception des apprenants quant à l'effet qu'a l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique sur leur développement de la précision en français langue seconde et les résultats obtenus au post-test.

Toutefois, nous tenons à mentionner qu'une tendance entre la perception de l'effet qu'a l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique sur le niveau de français des apprenants et les résultats obtenus au post-test a été observée. Cependant, ceci ne se rapporte qu'à la tâche de production écrite.

En résumé, dans ce chapitre, nous avons présenté les données obtenues à partir du questionnaire d'évaluation de l'utilisation du journal de bord ainsi que les résultats obtenus par les participants au test. Nous avons aussi présenté l'analyse de ces résultats selon nos questions de recherche formulées au départ. Dans le chapitre suivant, nous présenterons la discussion de nos résultats au regard de nos questions de recherche.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce qui suit, nous présentons la discussion de nos résultats selon nos questions de recherche formulées au départ (5.1). Ensuite, il sera question des limites de notre recherche (5.2) et des implications pédagogiques de nos résultats (5.3). Enfin, nous exposons des pistes pour des recherches futures (5.4).

5.1 Discussion des résultats au regard des questions de recherche

Avant de discuter de nos résultats de recherche, nous voulons rappeler que notre étude était une recherche à caractère exploratoire. Il n'y a aucune étude antérieure avec laquelle la nôtre soit entièrement comparable. Cependant, certains de nos résultats de recherche peuvent être comparés à ceux obtenus par Simard (2004b), étude qui a inspiré notre projet de recherche. Rappelons qu'une autre étude, celle d'Allison (1998), avait présenté l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique, mais dans ce cas, le chercheur ne faisait pas de liens explicites entre l'utilisation du journal de bord et l'amélioration des connaissances linguistiques des apprenants comme nous l'avons fait. Ceci étant dit, nous pouvons maintenant nous tourner vers l'explication plus détaillée de nos résultats.

5.1.1 Question de recherche 1

Notre première question de recherche était : y a-t-il une relation entre l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique et le développement de la précision en français langue seconde des apprenants adultes? Rappelons que selon Schmidt (2001) et VanPatten (1994, 1996), l'attention portée à la langue est importante pour que la saisie ait lieu et, par la suite, l'acquisition se produise. En effet, en utilisant le journal de bord de réflexion métalinguistique, nous cherchions à attirer l'attention des apprenants sur les éléments linguistiques, à les faire réfléchir à propos

de ces éléments par la verbalisation de leurs réflexions et par le fait même, à renforcer la saisie de ces derniers. Cependant, les résultats obtenus et analysés précédemment ne nous permettent pas d'établir une relation entre l'utilisation du journal de bord et le développement de la précision en français L2 des apprenants. Les analyses effectuées n'ont fait ressortir qu'une seule corrélation entre les variables gains et groupes, et celle-ci n'est observée que pour la tâche 4, qui ciblait le discours indirect au passé. Cette relation peut être expliquée par le fait qu'à cet élément grammatical ont été consacrées les réflexions de certains participants, comme dans l'exemple suivant :

Étudiant # 7, 28 février 2006 :

Il y a une unité grammaticale que nous avons étudié qui s'appelle « Le discours direct et indirect » et on doit suivre les concordances des différents temps pour former les phrases correctement. Dans ma langue (espagnol) on a aussi le discours direct et le discours indirect mais les concordances ne sont pas les mêmes, par exemple si on parle en présent, le discours indirect est en présent aussi. « El dice : tengo hambre » (direct) / « El dice que tiene hambre » (indirect) tandis que en français la concordance est présent – imparfait. Pour moi c'est très important de faire attention à les règles du discours indirect en français pour ne faire pas des erreurs.

L'absence de lien entre les variables gains et groupes pour les autres tâches peut être expliquée par le fait que les éléments grammaticaux ciblés par notre test n'ont pas trouvé leurs places dans les réflexions des participants. Parmi les réflexions écrites par les participants, il n'y avait pas de réflexion portant sur les pronoms relatifs ou encore, sur le conditionnel, ou les réflexions étaient de la catégorie des constatations générales, comme dans les exemples suivants :

Étudiant # 10, 4 avril 2006 :

La semaine dernière nous étudions les pronomes relatifs. Dans mon langue bulgare la structure est presque la même et à cet resone je trouve que c'est facile pour moi.

Étudiant # 6, 14 février 2006 :

Cette semaine nous avons pris le conditionnel passé. Ce phénomène grammatical n'existe pas dans notre langue maternelle aussi, il ne suit pas les mêmes règles qu'en français. Cette unité grammaticale est complètement nouvelle pour moi. J'ai trouvé ni facile ni difficile.

Compte tenu des informations présentées plus haut (5.1) ainsi que de la nature exploratoire de notre recherche, il nous est impossible de comparer ces résultats avec ceux d'autres études, faute de ces dernières, ce qui n'est pas le cas pour les deux questions de recherche suivantes.

5.1.2 Question de recherche 2

Notre deuxième question de recherche visait à étudier la perception des apprenants allophones adultes de l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique. Nous tenons à souligner que l'analyse de nos résultats a permis de dégager que la majorité des participants a aimé utiliser le journal de bord. Ces résultats vont dans le même sens que les résultats présentés dans l'étude de Simard (2004b), la seule étude avec laquelle notre étude puisse être comparée.

Il est à noter que les questions d'appréciation proposées aux participants dans l'étude de Simard (2004b) diffèrent de celles élaborées pour notre recherche. Les énoncés que nous avons proposés à nos participants adultes étaient plus nuancés et visaient plusieurs aspects, soit l'intérêt de la tâche expérimentale, son utilité pour l'apprentissage d'une langue seconde, l'influence de l'utilisation du journal de bord sur le niveau du français des apprenants et leur apprentissage de la grammaire, etc., alors que les questions utilisées par Simard (2004b) auprès d'élèves de sixième année du primaire étaient plus générales, soit « aimer écrire dans le journal de bord » ou « aider à apprendre des choses en anglais ». Cependant, ce fait ne nous empêche pas de pouvoir comparer les résultats des deux études.

Dans le tableau 5.1, nous présentons les différences dans les questions de recherche, les questions du questionnaire d'appréciation ainsi que la similarité dans les résultats obtenus dans l'étude de Simard (2004b) et la nôtre.

Tableau 5.1
Comparaison entre l'étude de Simard (2004b) et notre étude
(appréciation)

Aspects comparés	Étude de Simard (2004b)	Notre étude
Comparaison des questions de recherche		
Question de recherche	Quelle est la perception des apprenants francophones de sixième année du primaire de l'utilisation du journal de bord dans leur classe d'anglais L2?	Quelle est la perception des apprenants allophones adultes de l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique?
Comparaison des questions d'appréciation de l'utilisation du journal		
Questions du questionnaire d'appréciation	<p>1. As-tu aimé écrire dans le journal de bord?</p> <p>2. Est-ce que tu crois que le fait d'écrire dans le journal de bord t'a aidé à apprendre des choses en anglais?</p>	<p>1.</p> <p>a) L'utilisation du journal de bord m'a permis de porter plus d'attention à la langue française.</p> <p>b) La rédaction du journal de bord est une activité intéressante.</p> <p>c) Le journal de bord est un bon outil à utiliser lors de l'apprentissage d'une langue.</p> <p>d) J'étais motivé(e) à écrire dans mon journal de bord.</p> <p>2.</p> <p>a) Le fait d'écrire dans le journal de bord m'a aidé(e) à améliorer le niveau de mon français, de façon générale.</p> <p>b) Le fait d'écrire dans le journal de bord m'a aidé(e) à apprendre la grammaire de la langue française, de façon spécifique.</p>

Tableau 5.1 (suite)
Comparaison entre l'étude de Simard (2004b) et notre étude
(appréciation)

Aspects comparés	Étude de Simard (2004b)	Notre étude
Comparaison des résultats obtenus		
Réponses fournies par les participants	1) 63% des participants ont aimé utiliser le journal de bord. 2) 64% des participants ont vu l'influence positive du journal de bord sur leur acquisition de l'anglais	1. a) 72,72% des participants ont porté plus d'attention à la langue française b) 63,63% ont trouvé cette activité intéressante c) 63,63% ont trouvé le journal de bord un bon outil d'apprentissage d) 63,63% ont été motivé d'écrire dans le journal de bord 2. a) 63,63% des participants ont vu l'influence positive du journal de bord sur le niveau de leur français b) 63,63% des participants ont vu l'influence positive du journal de bord sur leur apprentissage de la grammaire française

Note : Les résultats de notre étude présentés dans ce tableau ne distinguent pas le critère « tout à fait d'accord » du critère « partiellement d'accord » afin de faciliter la lecture et de ne pas alourdir le tableau. Pour les résultats plus détaillés, voir le chapitre Résultats (pages 53-57).

À la lumière des informations présentées dans le tableau 5.1 et en dépit des différences que comportent les deux études, nous pouvons remarquer que leurs résultats vont dans le même sens. Les participants de l'étude de Simard (2004b) ainsi que les participants de notre étude ont positivement évalué l'utilisation du journal de

bord de réflexion métalinguistique dans leurs classes de langue seconde et ont remarqué son influence positive sur leur apprentissage de la langue cible. Toutefois, les réponses de nos participants étaient plus nuancées compte tenu des questions proposées.

5.1.3 Question de recherche 3

Notre troisième question de recherche visait à rendre compte de la nature de la relation entre la perception des apprenants adultes de français L2 de l'effet qu'a l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique sur leur développement de la précision en français L2 et les résultats qu'ils ont obtenus au post-test. L'analyse de nos résultats a permis de dégager qu'il n'existait pas de lien entre les réponses fournies par les participants de cette étude à la question portant sur leur perception de l'effet de l'utilisation du journal de bord sur leur développement de la précision en français langue seconde et les résultats obtenus au post-test. Il semble que les participants ayant mis la plus grande valeur à la question 2 de la deuxième partie du questionnaire d'évaluation du journal de bord ne sont pas ceux qui ont obtenu de meilleurs résultats au test.

Pour expliquer ces résultats, nous proposons encore une fois de les comparer avec ceux obtenus par Simard (2004b). Le tableau 5.2 nous présente les différences dans les questions de recherche et les résultats obtenus lors de l'étude de Simard (2004b) et la présente étude.

Tableau 5.2
Comparaison entre l'étude de Simard (2004b) et notre étude
(perception / acquisition / précision)

Aspects comparés	Étude de Simard (2004b)	Notre étude
Comparaison des questions de recherche		
Question de recherche	Y a-t-il une relation entre la perception des élèves de sixième année primaire de l'effet qu'a l'utilisation du journal de bord sur leur acquisition de l'anglais L2 et les gains effectués au cours de la période d'utilisation du journal de bord?	Y a-t-il une relation entre la perception des apprenants adultes de français L2 de l'effet qu'a l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique sur leur développement de la précision en français L2 et les résultats obtenus au post-test?
Comparaison des résultats obtenus		
Résultats de l'étude	<ul style="list-style-type: none"> - Absence d'association pour le test standardisé - Association significative ($p=0.03$) pour la tâche de production écrite 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de corrélation pour les tâches grammaticales ainsi que pour la tâche de production écrite

À la lecture du tableau 5.2, nous pouvons remarquer que Simard (2004b) s'est penchée sur la relation entre l'utilisation du journal de bord et l'acquisition de la langue cible en général. Pour notre part, nous avons visé une relation plus spécifique; notamment, la relation entre l'utilisation du journal de bord et le développement de la précision en langue seconde. Cela peut contribuer à expliquer la différence entre les résultats obtenus dans les deux études ici comparées.

De plus, il faut noter qu'en menant notre étude, nous avons fait face d'une part, à l'effet de petits groupes (11 participants dans le groupe expérimental), contrairement à l'étude de Simard (2004b), dont l'échantillon était composé de 54 participants, d'autre part, à une grande variabilité à l'intérieur du groupe. Ces deux

facteurs nous ont donné peu de puissance statistique lors de nos analyses et ont influencé les résultats obtenus.

Toutefois, nous voulons souligner qu'en poursuivant nos analyses, nous avons remarqué une tendance ($p = 0.07$) entre les résultats obtenus à la tâche de production écrite et la question 1 de la deuxième partie du questionnaire d'évaluation portant sur l'aide du journal de bord en amélioration du niveau de français en général. Cette observation, d'une certaine manière, va dans le même sens que les résultats obtenus par Simard (2004b) quant à l'association significative entre l'influence de l'utilisation du journal de bord sur l'acquisition de l'anglais L2 et les résultats obtenus à la tâche de production écrite.

5.2 Limites de notre étude

En menant la présente étude, nous avons eu le souci de neutraliser le plus grand nombre de variables possibles. Toutefois, nous sommes consciente que notre recherche comporte certaines limites. Nous pensons particulièrement à des limites liées à la définition du journal de bord et au petit nombre de nos participants. En premier lieu, par définition, le journal de bord est une conversation écrite entre l'apprenant et le professeur (Genesee et Upshur, 1996). Dans le cadre de notre étude, la communication s'est déroulée entre les apprenants et l'étudiante-chercheure au lieu de leur enseignante régulière. Cela limite le contexte réel de la classe de langue dans notre étude. Il est possible que les réflexions des apprenants soient différentes s'ils communiquent avec leur enseignante régulière et reçoivent ses commentaires. En second lieu, notre échantillon n'était pas très grand. En effet, nous avons eu 11 participants dans le groupe expérimental. Par conséquent, nous avons eu peu de puissance statistique lors de notre analyse de données.

Une autre limite est posée par le fait que trois enseignantes ont été impliquées dans notre étude : une enseignante par chaque groupe de participants. Par conséquent, nous n'avons pas pu neutraliser la variable de l'enseignante qui aurait pu avoir un impact sur nos résultats.

5.3 Implications pédagogiques

Notre étude comporte aussi certains aspects intéressants pour l'enseignement des langues secondes. D'abord, en utilisant le journal de bord, nous avons pu attirer l'attention des apprenants sur l'aspect grammatical de la langue, ce qui nous semble assez important. En effet, rappelons que selon Schmidt (2001) et VanPatten (1994, 1996), l'attention est nécessaire pour que la saisie ait lieu et, par la suite, l'acquisition se produise. À la lumière de ces informations, nous croyons que le journal de bord pourrait être utilisé pour renforcer l'apprentissage des formes linguistiques visées. Dans ce cas, les questions de réflexion auxquelles les apprenants répondraient devraient viser la forme linguistique précise choisie par l'enseignant.

De plus, nos résultats obtenus à partir du questionnaire d'évaluation de l'utilisation du journal de bord indiquent que les participants ont, en général, apprécié l'utilisation du journal de bord et l'ont trouvée utile pour l'apprentissage d'une langue. Ces résultats, une fois de plus, viennent appuyer le fait que le journal de bord pourrait être utilisé dans une classe de langue seconde.

5.4 Pistes de recherches futures

Des recherches futures pourraient être effectuées afin de confirmer les résultats de notre recherche. Cependant, il serait souhaitable de neutraliser les variables qui peuvent avoir une influence sur les résultats, comme le petit nombre de participants, le niveau différent des groupes ou encore, les enseignants différents. Une recherche ultérieure pourrait également évaluer la relation entre l'utilisation du journal de bord

de réflexion métalinguistique et le développement de la précision en langue seconde des apprenants de différentes langues maternelles ou dans différents types de contextes d'enseignement.

Enfin, il serait intéressant de poursuivre la recherche d'autres moyens favorisant la réflexion métalinguistique afin de développer la précision linguistique des apprenants adultes de langue seconde. Aussi, les recherches ultérieures pourraient nous offrir plus d'information sur le rôle de la réflexion métalinguistique en acquisition des langues secondes ainsi que sur l'implication de l'utilisation du journal de bord sur l'acquisition de différents aspects de la langue cible.

Ainsi, dans ce chapitre, nous avons discuté des résultats que nous avons obtenus. Nous avons aussi présenté les limites de notre étude, les implications pédagogiques de celle-ci et des pistes de recherche futures. Dans la conclusion, soit le chapitre qui suit, nous ferons une synthèse de la présente recherche.

CONCLUSION

Dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, le phénomène du développement de la précision linguistique présente une certaine problématique. En effet, l'expansion de la méthode communicative a mené les apprenants à communiquer aisément, mais avec plusieurs erreurs grammaticales (Germain, 1993). Afin de remédier à cette situation, certains chercheurs se sont tournés vers les activités métalinguistiques qui incitent les apprenants à réfléchir à propos du langage et à verbaliser leurs réflexions (Swain, 1995, 1998; Allison, 1998). Il existe d'ailleurs différents moyens de mener les apprenants à produire des réflexions métalinguistiques. L'un de ces moyens est l'utilisation du journal de bord. Cependant, cet outil est peu étudié dans la recherche en ALS.

À notre connaissance, il n'y a qu'une seule étude, celle de Simard (2004a), qui ait utilisé le journal de bord ; celui-ci a été utilisé pour mener les élèves de 6^e année du primaire apprenant l'anglais L2 à réfléchir à propos du langage. Dans son article ultérieur (Simard, 2004b), l'auteure est allée plus loin en examinant les perceptions des apprenants relativement à l'effet de l'utilisation du journal de bord sur leur acquisition de l'anglais langue seconde ainsi que la relation entre leur perception et les gains qu'ils ont effectués durant la période d'utilisation du journal de bord.

Cela nous a motivée à mener cette recherche à caractère exploratoire dont le but était de voir s'il existe une relation entre l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique et le développement de la précision en français langue seconde des apprenants adultes et de vérifier s'il y a une relation entre leur perception de l'effet qu'a l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique sur leur développement de la précision en français langue seconde et les résultats obtenus au post-test.

Afin de réaliser cette recherche, nous avons élaboré une expérimentation d'une durée de 10 semaines. Lors de cette expérimentation, les 11 étudiants du groupe expérimental écrivaient dans leurs journaux de bord de réflexion métalinguistique leurs réflexions à propos d'unités grammaticales qui attiraient leur attention lors de leur apprentissage du français. Les 11 étudiants du groupe témoin rédigeaient dans le journal de bord communicatif leurs impressions de la vie quotidienne et les 8 étudiants de l'autre groupe témoin continuaient leur apprentissage habituel du français. Nous avons examiné au moyen de différentes tâches passées lors d'un pré-test et d'un post-test le type de progrès réalisé par chaque groupe de participants. Enfin, nous avons vérifié la corrélation entre les résultats obtenus au post-test par les participants du groupe expérimental et leur perception de l'influence du journal de bord sur leur développement de la précision en français langue seconde.

Nos résultats indiquent que les participants ont beaucoup apprécié l'utilisation du journal de bord, ce qui va dans le même sens que les résultats obtenus par Simard (2004b). Quant à l'influence de l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique sur le développement de la précision en français langue seconde des participants, nous n'avons pas observé de corrélation. Ceci peut être expliqué par le petit échantillon de participants ainsi que par le fait que trois enseignantes ont collaboré à notre étude. Ces résultats peuvent aussi être expliqués par la relation plus spécifique de notre étude, soit le journal de bord et le développement de la précision en langue seconde comparativement à l'étude de Simard (2004b) dans laquelle la relation était plus générale, soit le journal de bord et l'acquisition de la langue seconde. Toutefois, il est à mentionner que nous avons remarqué une tendance de relation entre les résultats obtenus à la tâche de production écrite et l'aide du journal de bord en amélioration du niveau de français en général. Ce résultat va dans le même sens que la corrélation remarquée par Simard (2004b), corrélation aussi trouvée dans le cas de la tâche de production écrite.

Au terme de cette étude, nous pensons que le journal de bord pourrait être utilisé en classe de langue seconde d'une manière plus régulière afin de faciliter l'apprentissage de la langue.

RÉFÉRENCES

- Allison, D. 1998. «Investigating learners' course diaries as exploration of language». *Language Teaching Research*, vol. 2, p. 24-27.
- Armand, F. 2000. «Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde». *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 56, p. 469-495.
- Bailey, K.M. 1980. «An introspective analysis for an individual's learning experience». In *Research in Second Language Acquisition. Selected Paper of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum*, sous la dir. de R.C. Scarcella et S.D. Krashen, p.58-65. Rowley: Newbury House.
- Bailey, K., et R. Oschner. 1983. «A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science». In *Second Language Acquisition Studies*, sous la dir. de K.M. Bailey, M.H. Long et S. Peck, p. 188-198. Rowley: Newbury House.
- Bailey, K.M. 1983. «Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies». In *Classroom oriented research in second language acquisition*, sous la dir. de H. D. Seliger et M. H. Long, p.67-103. Rowley, Mass: Newbury House.
- Bialystok, E. 1978. «A theoretical model of second language learning». *Language Learning*, vol. 28, p. 69-84.
- Caron, O. M. 1990. «Perception d'adultes hispanophones des facteurs intervenant dans leur apprentissage d'une langue seconde». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Dabène, L. 1990. «L'Éveil au langage : Compte-rendu d'une expérience en cours [Language awareness : review of an experiment in progress]». *Les langues vivantes à l'élémentaire. Actes du colloque*, juin.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. New-York: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1997. *SLA Research and Language Teaching*. New-York: Oxford University Press.

- Ellis, R. 2001. «Introduction: Investigating form-focused instruction». Chap. in *Form-focused Instruction and Second Language Learning*, p.1-46. Malden (MA): Blackwell Publishers.
- Fortier, V. 2006. «Le journal de bord dialogué comme moyen permettant aux apprenants adultes de français langue seconde de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Gass, S. 1997. *Input, Interaction and Second Language Learner*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Genesee, F., et J. A. Upshur, 1996. «Journals, questionnaires, and interviews». In *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*, sous la dir de J. Richards, p.118-138. Cambridge: Cambridge University Press.
- Germain, C., et R. Leblanc. 1987. «Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues». In *Le Français dans le monde : des principes à la pratique*, sous la dir. de P. Calvé et A. Mollica, p.96-109. Welland, Canada : Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes.
- Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International : Paris.
- Germain, C., & Netten, J. (2004). «La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques». *Marges linguistiques*, juillet, p.1-19. Consulté le 28 octobre 2005 sur <http://www.margeslinguistiques.com>.
- Gombert, J.E. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gombert, J.E. 1996. «Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 8, p. 41-55.
- Huot, D. 1995. «Observer l'attention : Quelques résultats d'une étude de cas». In *Explicit and Implicit Processes in Foreign Language Acquisition*, sous la dir. de R. Schmidt, p.85-126. Honolulu: University of Hawaii at Manoa.
- Huot, D., et R. Schmidt. 1996. «Conscience et réflexion métalinguistique: quelques points de rencontre». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 8, p. 89-127.

- Huot, D. 2000. «Action de remarquer et productions orales spontanées en début d'acquisition : le cas d'une enfant de 7 ans en milieu naturel». *Revue de Langues et linguistique*, vol. 26, 23-48.
- Leow, R. P. 1998. «Toward operationalizing the process of attention in SLA : Evidence for Tomlin and Villa's (1994) fine-grained analysis». *Applied Psycholinguistics*, vol. 19, p. 133-159.
- Lightbown, P.M. 2000. «Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching». *Applied Linguistics*, vol. 21, p. 431-462.
- Matsumoto, K. 1996. «Helping learners reflect on classroom learning». *ELT Journal*, vol. 50, p. 143-149.
- Parkinson, B., et C. Howell-Richardson. 1989. «Learner diary». In *Research in the Language Classroom*, sous la dir. de C.J. Brumfit et R. Mitchell. p. 128-140. ELT Documents 133. London: Modern English Publications/British Council.
- Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2006. *Approche pédagogique*. Québec (QC) : Gouvernement du Québec. Consulté sur www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-française/apprendre-quebec/temps-complet/approche.html
- Rubin, J. 1975. «What the good language learner can teach us». *TESOL Quarterly*, vol. 9, p. 41-51.
- Rubin, J. 1981. «Study of cognitive processes in second language learning». *Applied Linguistics*, vol. 11, p. 117-131.
- Rutherford, W., et M. Sharwood-Smith. 1985. «Consciousness raising and universal grammar». *Applied Linguistics*, vol. 6, p. 274-282.
- Schmidt, R. 1990. «The role of consciousness in second language learning». *Applied Linguistics*, vol. 11, p. 129-158.
- Schmidt, R. 2001. «Attention». In *Cognition and Second Language Instruction*, sous la dir. de P. Robinson, p.3-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, F.M., et J. H. Schumann. 1977. «Diary of a language learner: An introspective study of second language learning». In *Teaching and Learning Second Language: Trends in Research and Practice*, sous la dir. de H.D. Brown, R.H. Crymes et C.A. Yorio, p.241-249. Washington (DC): TESOL.

- Schumann, F.M. 1980. «Diary of a language learner: A further analysis». In *Research in second language acquisition. Selected Paper of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum*, sous la dir. de R. C. Scarcella et S.D. Krashen, p.51-57. Rowley: Newbury House.
- Sharwood-Smith, M. 1981. «Consciousness-raising and second language learner». *Applied Linguistics*, vol. 11, p. 159-168.
- Sharwood-Smith, M. 1991. «Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner». *Second Language Research*, vol. 7, p. 118-132.
- Sharwood Smith, M. 1993. «Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 15, p. 165-179.
- Simard, D. 2001. «Effet de la mise en évidence textuelle sur l'acquisition de différentes marques du pluriel en anglais L2». Thèse inédite, Ste-Foy, Université Laval.
- Simard, D. 2004a. «Using diaries to promote metalinguistic reflection among elementary school students». *Language Awareness*, vol. 13, p. 34-48.
- Simard, D. 2004b. «Le journal de bord comme outil de réflexion dans la classe d'anglais langue seconde du primaire: Qu'en pensent les premiers concernés?». *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 61, 2, p. 203-224.
- Simard, D., et W. Wong. 2001. «Alertness, orientation and detection. The conceptualization of attentional functions in SLA». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 23, p. 103-124.
- Simard, D., et W. Wong 2004. «Language awareness and its multiple possibilities for the language classroom». *Foreign Language Annals*, vol. 37, p. 96-110.
- Spada, N. 1997. «Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research». *Language Teaching*, vol. 30, p. 73-87.
- Swain, M. 1995. «Three functions of output in second language learning». In *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, sous la dir. de G. Cook et B. Seidlhofer, p. 124-144. Oxford: Oxford University Press.

- Swain, M., et S. Lapkin. 1995. «Problems in output and the cognitive processes they generate: A step toward second language learning». *Applied Linguistics*, vol. 16, p. 371-391.
- Swain, M. 1998. «Focus on form through conscious reflection». In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, sous la dir de C. Doughty et J. Williams, p. 64-81. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlin, R., et V. Villa. 1994. «Attention in cognitive science and second language acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, p. 183-203.
- Trévisé, A. 1994. «Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique». *VALS / ASLA Bulletin suisse de linguistique appliquée*, vol. 59, p. 171-190.
- Trévisé, A. 1996. «Réflexion, réflexivité et acquisition des langues». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 8, p. 5-39.
- VanPatten, B., et T. Cadierno. 1993. «Explicit instruction and input processing». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 15, p. 225-243.
- VanPatten, B. 1994. «Evaluating the role of consciousness in the second language acquisition: Terms, linguistic features and research methodology». *AILA Review*, vol. 11, p. 27-36.
- VanPatten, B., et C. Sanz. 1995. «From input to output: Processing instruction and communicative tasks». In *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*, sous la dir de F. Eckman, D. Highland, P. W. Lee, J. Mileham, et R. R. Weber, p.169-185. Mahwah, (NJ): Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Wajnryb, R. 1990. *Grammar Dictation*. Oxford University Press.
- Warden, M., S. Lapkin, M. Swain et D. Hart. 1995. «Adolescent language learners on a three month exchange: Insights from their diaries». *Foreign Language Annals*, vol. 28, p. 537-550.
- Weir, C. J. 1990. *Communicative Language Testing*. University of Reading, UK: Prentice Hall International.

Wong, W. 2000. «The effects of textual enhancement and simplified input on L2 comprehension and acquisition of non-meaningful grammatical form». Thèse inédite, University of Illinois, Urbana-Champaign, IL.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE D'INFORMATIONS PERSONNELLES

Questionnaire d'informations personnelles

Nom : _____ Prénom : _____

Sexe : homme femme

Âge : _____

I. Connaissances préalables

1. Quelle est votre langue maternelle : _____

2. Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison : _____

3. Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous?

- | | | |
|----------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> anglais | <input type="checkbox"/> allemand | <input type="checkbox"/> espagnol |
| <input type="checkbox"/> italien | <input type="checkbox"/> portugais | <input type="checkbox"/> russe |
| <input type="checkbox"/> arabe | <input type="checkbox"/> roumain | <input type="checkbox"/> autre(s) |

lesquelles? _____

4. Depuis combien de temps vivez-vous au Québec? _____

5. Depuis combien de temps étudiez-vous le français au Québec? _____

6. Aviez-vous étudié le français avant votre arrivée au Québec?

- oui non

Si votre réponse est « oui », répondez à la question suivante.

Sinon, passez à la question numéro 7.

a) Où (comment) avez-vous étudié le français :

- tout seul
- avec professeur privé
- à l'école primaire
- au lycée
- à l'université
- dans un centre de langue
- ailleurs, où

(comment) ? _____

7. Utilisez-vous le français hors des cours?

	1 jamais	2 une ou deux fois par an	3 chaque mois	4 chaque semaine	5 (presque) tous les jours
Je parle français avec mes amis					
Je discute avec mes amis francophones					
J'écoute la radio					
Je regarde la télévision (films, émissions, nouvelles)					
Je lis de la littérature française (livres, romans)					
Je lis des magazines en français					
Je lis des journaux en français					
J'utilise Internet (courriel, www, chat, etc.)					
J'écris en français dans la vie quotidienne					
Autre(s)					

Précisez : _____

8. Quel est votre plus haut niveau de scolarité complété ?

- École secondaire
- Collège
- Université 1^{er} cycle
- Université (2^e ou 3^e cycle)

9. Quelle est votre profession? _____

Merci pour votre participation!

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE L'UTILISATION DU JOURNAL DE BORD POUR LE GROUPE AYANT UTILISÉ LE JOURNAL DE BORD DE RÉFLEXION MÉTALINGUISTIQUE

Prénom : _____

Nom : _____

Questionnaire d'évaluation de l'utilisation du journal de bord

Le présent questionnaire a été élaboré pour nous permettre de connaître votre opinion au sujet de l'utilisation du journal de bord de réflexion. Veillez noter qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses.

Quelques informations générales...

Légende

5 : tout à fait d'accord

4 : partiellement d'accord

3 : ni en accord, ni en désaccord (indifférent)

2 : partiellement en désaccord

1 : tout à fait en désaccord

	5	4	3	2	1
L'utilisation du journal de bord m'a permis de porter plus d'attention à la langue française.					
La rédaction du journal de bord est une activité intéressante.					
Le journal de bord est un bon outil à utiliser lors de l'apprentissage d'une langue.					
J'étais motivé(e) à écrire dans mon journal de bord.					

À propos de votre apprentissage...

Légende

5 : tout à fait d'accord

4 : partiellement d'accord

3 : ni en accord, ni en désaccord

2 : partiellement en désaccord

1 : tout à fait en désaccord

	5	4	3	2	1
Le fait d'écrire dans le journal de bord m'a aidé(e) à améliorer le niveau de mon français, de façon générale.					
Le fait d'écrire dans le journal de bord m'a aidé(e) à apprendre la grammaire de la langue française, de façon spécifique.					

À propos de la question posée dans le journal de bord...

Dans le journal, nous vous demandions de répondre à la question suivante :

« Quelle unité grammaticale a attiré votre attention au cours de la dernière semaine, en classe ou à l'extérieur de la classe? »

Que pensez-vous de cette question? Est-ce qu'elle était claire? Est-ce qu'elle était facile à répondre?

À propos des commentaires de la chercheure...

Légende

5 : tout à fait d'accord

4 : partiellement d'accord

3 : ni en accord, ni en désaccord

2 : partiellement en désaccord

1 : tout à fait en désaccord

	5	4	3	2	1
Les commentaires de la chercheure étaient motivants.					
Les commentaires de la chercheure étaient utiles.					

Dans le cadre de cette étude, je ne pouvais pas répondre à vos questions sur la langue, ni corriger vos réflexions. Cependant, si un journal de bord devait être utilisé dans vos cours de français, quels types de commentaires aimeriez-vous recevoir?

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE L'UTILISATION DU JOURNAL DE BORD POUR LE GROUPE AYANT UTILISÉ LE JOURNAL DE BORD COMMUNICATIF

Prénom : _____

Nom : _____

Questionnaire d'évaluation de l'utilisation du journal de bord

Le présent questionnaire a été élaboré pour nous permettre de connaître votre opinion au sujet de l'utilisation du journal de bord de réflexion. Veillez noter qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses.

Quelques informations générales...

Légende

5 : tout à fait d'accord

4 : partiellement d'accord

3 : ni en accord, ni en désaccord (indifférent)

2 : partiellement en désaccord

1 : tout à fait en désaccord

	5	4	3	2	1
L'utilisation du journal de bord m'a permis de porter plus d'attention à la langue française.					
La rédaction du journal de bord est une activité intéressante.					
Le journal de bord est un bon outil à utiliser lors de l'apprentissage d'une langue.					
J'étais motivé(e) à écrire dans mon journal de bord.					

À propos de votre apprentissage...

Légende

5 : tout à fait d'accord

4 : partiellement d'accord

3 : ni en accord, ni en désaccord

2 : partiellement en désaccord

1 : tout à fait en désaccord

	5	4	3	2	1
Le fait d'écrire dans le journal de bord m'a aidé(e) à améliorer le niveau de mon français, de façon générale.					
Le fait d'écrire dans le journal de bord m'a aidé(e) à apprendre la grammaire de la langue française, de façon spécifique.					

À propos de la question posée dans le journal de bord...

Dans le journal, nous vous demandions de répondre à la question suivante :

« Décrivez ce que vous faites habituellement dans votre vie de tous les jours à Montréal »

Que pensez-vous de cette question? Est-ce qu'elle était claire? Est-ce qu'elle était facile à répondre?

À propos des commentaires de la chercheuse...

Légende

5 : tout à fait d'accord

4 : partiellement d'accord

3 : ni en accord, ni en désaccord

2 : partiellement en désaccord

1 : tout à fait en désaccord

	5	4	3	2	1
Les commentaires de la chercheuse étaient motivants.					
Les commentaires de la chercheuse étaient utiles.					

Dans le cadre de cette étude, je ne pouvais pas répondre à vos questions sur la langue, ni corriger vos réflexions. Cependant, si un journal de bord devait être utilisé dans vos cours de français, quels types de commentaires aimeriez-vous recevoir?

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE POUR L'ENSEIGNANTE

Questionnaire pour l'enseignante

Ce questionnaire a pour but de nous permettre d'obtenir plus d'information sur le groupe et ses habitudes langagières.

Nom de l'enseignante : _____

Diplôme lors de la formation initiale : _____

Groupe d'âge : 35 - 40 40 - 45 45 - 50 50 - 55 55 - 60

Méthode d'enseignement privilégié en classe : _____

Place accordée aux éléments d'enseignement en terme de % :

Éléments	%
1) Communication orale	
2) Communication écrite	
3) Enseignement grammaire	
4) Enseignement vocabulaire	

Rythme du groupe :

lent moyen rapide

Activités d'apprentissage préférées par le groupe :

APPENDICE E

**FEUILLE EXPLICATIVE DU JOURNAL DE BORD DE
RÉFLEXION MÉTALINGUISTIQUE**

MON JOURNAL DE BORD DE RÉFLEXION

Objectif : Le journal de bord a pour but d'attirer votre attention sur l'aspect grammatical de la langue française quand vous l'entendez, la lisez ou la produisez à l'oral ou à l'écrit. C'est un outil pour vous aider dans votre apprentissage de la langue.

Contenu de la réflexion : Vous devez écrire au sujet d'unités grammaticales que vous avez remarquées. Par « unité grammaticale », on entend tout élément langagier relatif à la grammaire de la langue française. Ces unités grammaticales peuvent être de natures différentes : une règle grammaticale (par exemple, la formation du féminin des adjectifs en français), une partie de discours (par exemple : nom, adjectif, pronom, adverbe, verbe, conjonction, préposition), une nouvelle forme verbale (par exemple : gérondif, participe passé, participe présent, infinitif passé) ou une phrase entière (par exemple : phrase interrogative, phrase négative, phrase impérative). Vous pouvez remarquer ces unités grammaticales dans vos lectures (journaux, textes, affiches publicitaires...), vos productions écrites (travaux scolaires, lettres...), vos productions orales (conversations...) ou votre compréhension orale (radio, télévision...). Donnez des exemples des unités grammaticales qui ont attiré votre attention et décrivez les réflexions que vous avez formulées à propos de ces unités (des liens avec des connaissances grammaticales dans votre langue maternelle, des différences et des similarités grammaticales entre le français et votre langue maternelle, des questions que vous vous posez, etc.). SOYEZ LE PLUS PRÉCIS POSSIBLE.

Procédure. Dans les dernières 20 minutes des périodes prévues au calendrier, votre professeure vous laissera du temps pour écrire vos réflexions. Au moment de quitter la classe, vous remettrez la feuille ou les feuilles avec vos réflexions de la semaine à Rimma Osadceaia, la responsable du projet. Elle lira vos réflexions, fera des commentaires et vous les remettra le même jour de la semaine d'après.

Merci de votre collaboration.
Bonne session et bonne réflexion!

APPENDICE F

**PAGE DU JOURNAL DE BORD DE RÉFLEXION
MÉTALINGUISTIQUE**

APPENDICE G

**FEUILLE EXPLICATIVE DU JOURNAL DE BORD
COMMUNICATIF**

MON JOURNAL DE BORD COMMUNICATIF

Objectif : Le journal de bord a pour but de vous amener à communiquer en français, à relater les événements de votre vie et vos projets, à vous exprimer sur des sujets variés de la vie quotidienne. C'est un outil pour vous aider dans votre apprentissage de la langue.

Contenu de la réflexion : Vous devez écrire au sujet de votre vie de chaque jour : ce que vous faites habituellement, vos occupations préférés, vos projets pour l'avenir, vos rencontres, vos amis, etc. C'est à vous de choisir le sujet pour chaque réflexion.

Procédure. Dans les dernières 20 minutes des périodes prévues au calendrier, votre professeure vous laissera du temps pour écrire vos réflexions. Au moment de quitter la classe, vous remettrez la feuille ou les feuilles avec vos réflexions de la semaine à Rimma Osadceaia, la responsable de la recherche. Elle lira vos réflexions, fera des commentaires et vous les remettra le même jour de la semaine d'après.

Merci de votre collaboration.

Bonne session et bonne réflexion!

APPENDICE H

PAGE DU JOURNAL DE BORD COMMUNICATIF

APPENDICE I

JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANTE

Date : _____

Matière vue en classe :

Sujets grammaticaux présentés en classe :

Activités réalisées :

Autres commentaires :

APPENDICE J

TEST (VERSION A)

Nom _____

Prénom _____

Lisez bien toutes les instructions avant de répondre.

Écrivez clairement, en donnant une seule réponse par question.

I. Complétez les phrases suivantes par des pronoms relatifs simples (qui, où, que, dont) ou composés (auquel, de laquelle, ce qui, etc.)

Exemple : Il était dans un pays _____ il ne connaissait pas et _____ il ne parlait pas la langue.

Réponse : Il était dans un pays **QU'**il ne connaissait pas et **DONT** il ne parlait pas la langue.

1. Le gâteau au chocolat _____ j'ai envie contient peu de matières grasses.
2. Enfin, ils sont arrivés à l'endroit _____ la route tournait vers la forêt.
3. Voici les cadeaux _____ j'ai choisis : une flûte pour Nicolas, un week-end à Niagara pour ma petite amie et une écharpe pour moi.
4. Tout _____ je demande, c'est un peu de respect.
5. Je ne sais pas _____ m'arrive : j'ai la tête qui tourne.
6. Le monde moderne a changé toutes les règles _____ nos parents étaient habitués.
7. Grâce à la coopération scientifique, il devient possible de résoudre aujourd'hui des problèmes à la solution _____ on ne pouvait que rêver il n'y a pas longtemps.
8. La chose _____ nous n'avions pas pensé, c'est qu'en hiver, il fait froid au Canada.

9. Les vendeurs _____ nous employons et _____ sont responsables de ce secteur sont tout à fait compétents.

II. Reliez chacune des paires de phrases suivantes par le pronom relatif qui convient. Faites les transformations nécessaires.

Exemple : Je vous recommande cet article. Il faudra bien réfléchir au contenu de cet article.

Réponse : Je vous recommande cet article au contenu **DUQUEL** il faudra bien réfléchir.

1. Il s'est enfui par le jardin de la mairie. La grille de ce jardin était ouverte.

2. Hier, le concierge m'a donné un paquet. J'attendais ce paquet avec impatience.

3. J'aimerais avoir des nouvelles de mes camarades. Je pense souvent à eux.

4. Nous attendons notre tante. Nous lui offrirons un cadeau.

5. Il a eu un mois de congés. Au cours de ce mois, il a eu le temps de penser à l'avenir.

6. Procurez-vous ces documents. Sans ces documents, votre dossier sera incomplet.

III. *Terminez les phrases suivantes en fonction du contexte qui vous est donné pour chacune d'entre elles.*

1. Ma mère sera inquiète si _____

2. Ta montre ne se serait pas arrêtée si tu _____

3. Si tu touches à ses papiers, _____

4. Si j'étais à votre place, _____

5. Elle se rétablirait vite si _____

6. Si tu l'avais prévenu à temps, _____

7. Il ne vous pardonnera pas si _____

8. S'il avait honte de son action, _____

9. Je ne rirais pas si _____

10. Si elle avait eu l'idée de s'adresser à eux, _____

IV. La colonne A du tableau vous présente le texte sous forme de dialogue (discours direct). Dans la colonne B, le même dialogue est raconté par la troisième personne (discours indirect). Faites attention aux changements qui ont lieu dans le cas de transformation du discours direct en discours indirect. Encerchez la forme correcte du verbe dans la colonne B.

A	B
Antoine:- Je t'invite au restaurant samedi si tu veux. Tu aimes la cuisine japonaise?	Antoine a proposé à Christine d'aller au restaurant le samedi suivant. Il lui a demandé si elle (1) aime / aimera / aimait / aimerait la cuisine japonaise.
Christine:- Je ne sais pas encore. Je n'y ai jamais goûté.	Elle lui a répondu qu'elle ne (2) sait / saura / savait / saurait pas encore car elle n'y (3) goûte jamais / a jamais goûté / avait jamais goûté / aurait jamais goûté .
Antoine:- Je connais un petit restaurant tranquille près des Halles.	Il lui a dit qu'il (4) connaît / connaissait / a connu un petit restaurant tranquille près des Halles.
Christine:- Est-ce qu'il faudra manger avec des baguettes?	Christine s'est alors inquiétée. Elle lui a demandé s'il (5) faut / faudra / faudrait / aurait fallu manger avec des baguettes.
Antoine:- Oui, bien sûr! On ne peut pas manger des sushis avec une fourchette et un couteau! Mais c'est facile, je te montrerai.	La question a fait rire Antoine. Il lui a dit qu'on ne (6) peut / pourra / pouvait / pourrait pas manger des sushis avec une fourchette et un couteau. Mais il l'a rassurée en lui disant qu'il lui (7) montre / montrera / montrait / montrerait .
Christine:- Bon, d'accord, je veux bien essayer. Mais je trouve curieux ton intérêt soudain pour le Japon...	Christine a finalement répondu qu'elle (8) veut / voulait / voudra / voudrait bien essayer mais qu'elle (9) trouve / trouvait / trouvera / trouverait curieux l'intérêt soudain d'Antoine pour le Japon.

APPENDICE K

TEST (VERSION B)

Nom _____

Prénom _____

Lisez bien toutes les instructions avant de répondre.

Écrivez clairement, en donnant une seule réponse par question.

I. *Complétez les phrases suivantes par des pronoms relatifs simples ou composés (qui, où, que, dont, auquel, de laquelle, etc.)*

Exemple : Ils se sont arrêtés devant une rangée d'arbres derrière _____ on voyait un pavillon _____ la façade était sans lumière.

Ils se sont arrêtés devant une rangée d'arbres derrière **LAQUELLE** on voyait un pavillon **DONT** la façade était sans lumière.

1. J'ai finalement trouvé l'article _____ j'ai besoin pour finir mon travail d'histoire.
2. Excuse-moi, mais je n'ai pas compris _____ tu m'as dit hier.
3. Tu passeras la rivière, puis tu verras le village _____ habitent mes parents.
4. Je ne vois vraiment pas _____ t'étonne : c'était un résultat tout à fait prévisible.
5. Les deux dernières semaines de l'année universitaire sont des semaines pendant _____ on a peu de temps pour soi.
6. Le chemin le long _____ coule la rivière est maintenant interdit aux promeneurs.
7. Quel est ce bruit infernal ? On dirait que c'est un troupeau d'éléphants _____ danse le twist chez les voisins du dessus !
8. On m'a volé tous les bijoux _____ venaient de ma mère et _____ j'avais rangés dans cette boîte.

9. La raison pour _____ ils ne se sont pas réveillés à temps est qu'ils se sont couchés trop tard hier soir.

II. *Reliez les deux phrases par le pronom relatif qui convient. Faites les transformations nécessaires.*

Exemple : C'était pour lui un héros. Il cherchait à imiter les manières de son héros.
C'était pour lui un héros **DONT** il cherchait à imiter les manières.

1. Ce sont des héros. On raconte leur histoire depuis des siècles.

2. Martine a fait la connaissance d'étudiants étrangers. Elle était assise à côté d'eux dans l'amphithéâtre.

3. Les orchidées sont des plantes fragiles. Il leur faut une température et une humidité constantes.

4. Voilà un sujet intéressant. Il pourra consacrer son mémoire à ce sujet.

5. Son père lui a donné un conseil. Il n'a pas voulu suivre ce conseil.

6. C'est un garçon sérieux. J'ai beaucoup d'estime pour lui.

III. Terminez les phrases suivantes en fonction du contexte qui vous est donné pour chacune d'entre elles.

1. Elle sera fâchée si _____

2. Si vous faisiez du sport, vous _____

3. Il aurait parlé encore longtemps si _____

4. Si nous ne l'aidons pas, _____

5. S'il avait suivi notre conseil _____

6. Elle ne refuserait pas si _____

7. J'essayerai de m'expliquer avec lui si _____

8. Si les circonstances ne changent pas, _____

9. Ils seraient heureux si _____

10. Si le hasard ne m'avait pas aidé, _____

IV. La colonne A du tableau vous présente le texte sous forme de dialogue (discours direct). Dans la colonne B, le même dialogue est raconté par la troisième personne (discours indirect). Faites attention aux changements qui ont lieu dans le cas de transformation du discours direct en discours indirect. Encerclez la forme correcte du verbe dans la colonne B.

A	B
<p>L'agent:- Monsieur, vous avez garé votre voiture dans un endroit interdit.</p>	<p>L'agent de service a fait remarqué à M. François qu'il (1) a garé / garait / avait garé / gare sa voiture dans un endroit interdit.</p>
<p>M. François:- Je sais bien, Monsieur l'agent, et je le regrette, mais je n'ai pas pu trouver une autre place.</p>	<p>M. François lui a répondu qu'il le (2) sait / saura / savait / saurait bien, mais qu'il (3) ne peut pas trouver / n'a pas pu trouver / n'avait pas pu trouver / n'aurait pas pu trouver une autre place.</p>
<p>L'agent:- Ça, je ne veux pas le savoir.</p>	<p>L'agent lui a répondu qu'il (4) ne veut pas / ne voulait pas / n'a pas voulu / ne voudra pas le savoir.</p>
<p>M. François:- Mais j'avais un rendez-vous très important et je ne pouvais pas être en retard. Monsieur l'agent, pour moi ce rendez-vous était une question de vie ou de mort.</p>	<p>M. François a ajouté qu'il (5) a / avait / a eu / aurait un rendez-vous très important et qu'il (6) ne peut pas / ne pouvait pas / n'a pas pu / ne pourrait pas être en retard. Il a dit que pour lui ce rendez-vous (7) est / était / sera / serait une question de vie ou de mort.</p>
<p>L'agent:- Évidemment, évidemment. Bon, partez vite d'ici. Je vous pardonnerai cette fois. Mais attention! Si je vous retrouve, vous l'aurez, votre contravention!</p>	<p>Ses paroles ont fait rire l'agent. Il lui a dit qu'il le (8) pardonne / pardonnera / pardonnait / pardonnerait pour cette fois. Mais il l'a rassuré en lui disant qu'il (9) a / aura / avait / aurait sa contravention la fois prochaine.</p>

APPENDICE L

**LA TÂCHE DE PRODUCTION ÉCRITE POUR LE GROUPE
N'AYANT PAS UTILISÉ LE JOURNAL DE BORD**

APPENDICE M

**CLÉS DE CORRECTION DE LA PARTIE GRAMMATICALE
TEST (VERSION A)**

CLÉS DE CORRECTION (TEST VERSION A)

I. *Complétez les phrases suivantes par des pronoms relatifs simples (qui, où que, dont) ou composés (auquel, de laquelle, ce qui, etc.)*

1. Le gâteau au chocolat **DONT** j'ai envie contient peu de matières grasses.
2. Enfin ils sont arrivés à l'endroit **OÙ** la route tournait vers la forêt.
3. Voici les cadeaux **QUE** j'ai choisis : une flûte pour Nicolas, un week-end à Niagara pour ma petite amie, et une écharpe pour moi.
4. Tout **CE QUE** je demande, c'est un peu de respect.
5. Je ne sais pas **CE QUI** m'arrive : j'ai la tête qui tourne.
6. Le monde moderne a changé toutes les règles **AUXQUELLES** nos parents étaient habitués. (acceptable **À QUOI**)
7. Grâce à la coopération scientifique il devient possible de résoudre aujourd'hui des problèmes à la solution **DESQUELS** on ne pouvait que rêver il n'y a pas longtemps.
8. La chose **À LAQUELLE** nous n'avions pas pensé, c'est qu'en hiver il fait froid au Canada.
9. Les vendeurs **QUE** nous employons et **QUI** sont responsables de ce secteur sont tout à fait compétents.

II. *Reliez chacune des paires de phrases suivantes par le pronom relatif qui convient. Faites les transformations nécessaires.*

1. Il s'est enfui par le jardin de la mairie. La grille de ce jardin était ouverte.

Réponse : Il s'est enfui par le jardin de la mairie **DONT** la grille était ouverte.

2. Hier, le concierge m'a donné un paquet. J'attendais ce paquet avec impatience.

Réponse : Hier le concierge m'a donné un paquet **QUE** j'attendais avec impatience.

3. J'aimerais avoir des nouvelles de mes camarades. Je pense souvent à eux.

Réponse : J'aimerais avoir des nouvelles de mes camarades AUXQUELS je pense souvent.

4. Nous attendons notre tante. Nous lui offrirons un cadeau.

Réponse : Nous attendons notre tante À QUI nous offrirons un cadeau.

5. Il a eu un mois de congés. Au cours de ce mois, il a eu le temps de penser à l'avenir.

Réponse : Il a eu un mois de congés au cours DUQUEL il a eu le temps de penser à l'avenir.

6. Procurez-vous ces documents. Sans ces documents, votre dossier sera incomplet.

Réponse : Procurez-vous ces documents sans LESQUELS votre dossier sera incomplet.

III. Terminez les phrases suivantes en fonction du contexte qui vous est donné pour chacune d'entre elles.

1. Ma mère sera inquiète si **PRÉSENT DE L'INDICATIF**
2. Ta montre ne se serait pas arrêtée si tu **PLUS-QUE-PARFAIT**
3. Si tu touches à ses papiers, **FUTUR SIMPLE**
4. Si j'étais à votre place, **CONDITIONNEL PRÉSENT**
5. Elle se rétablirait vite si **IMPARFAIT DE L'INDICATIF**
6. Si tu l'avais prévenu à temps, **CONDITIONNEL PASSÉ**
7. Il ne vous pardonnera pas si **PRÉSENT DE L'INDICATIF**
8. S'il avait honte de son action, **CONDITIONNEL PRÉSENT**
9. Je ne rirais pas si **IMPARFAIT DE L'INDICATIF**

10. Si elle avait eu l'idée de s'adresser à eux, **CONDITIONNEL PASSÉ**

IV. Discours direct – discours indirect.

1. - aimait
2. - savait
3. - avait jamais goûté
4. - connaissait
5. - faudrait
6. - pouvait
7. - montrerait
8. - voulait
9. - trouvait

APPENDICE N

**CLÉS DE CORRECTION DE LA PARTIE GRAMMATICALE
TEST (VERSION B)**

CLÉS DE CORRECTION (TEST VERSION B)

I. *Complétez les phrases suivantes par des pronoms relatifs simples ou composés (qui, où, que, dont, auquel, de laquelle, etc.)*

1. J'ai finalement trouvé l'article **DONT** j'ai besoin pour finir mon travail d'histoire.
2. Excuse-moi, mais je n'ai pas compris **CE QUE** tu m'as dit hier.
3. Tu passeras la rivière, puis tu verras le village **OÙ** habitent mes parents.
4. Je ne vois vraiment pas **CE QUI** t'étonne : c'était un résultat tout à fait prévisible.
5. Les deux dernières semaines de l'année universitaire sont des semaines pendant **LESQUELLES** on a peu de temps pour soi.
6. Le chemin le long **DUQUEL** coule la rivière est maintenant interdit aux promeneurs.
7. Quel est ce bruit infernal ? On dirait que c'est un troupeau d'éléphants **QUI** danse le twist chez les voisins du dessus !
8. On m'a volé tous les bijoux **QUI** venaient de ma mère et **QUE** j'avais rangés dans cette boîte.
9. La raison pour **LAQUELLE** ils ne se sont pas réveillés à temps est qu'ils se sont couchés trop tard hier soir.

II. *Reliez les deux phrases par le pronom relatif qui convient. Faites les transformations nécessaires.*

1. Ce sont des héros. On raconte leur histoire depuis des siècles.

Réponse : Ce sont des héros **DONT** on raconte l'histoire depuis longtemps.

2. Martine a fait la connaissance d'étudiants étrangers. Elle était assise à côté d'eux dans l'amphithéâtre.

Réponse : Martine a fait la connaissance d'étudiants étrangers à côté **DESQUELS** elle était assise dans l'amphithéâtre.

3. Les orchidées sont des plantes fragiles. Il leur faut une température et une humidité constantes.

Réponse : Les orchidées sont des plantes fragiles AUXQUELLES il faut une température et une humidité constantes.

4. Voilà un sujet intéressant. Il pourra consacrer son mémoire à ce sujet.

Réponse : Voilà un sujet intéressant AUQUEL il pourra consacrer son mémoire.

5. Son père lui a donné un conseil. Il n'a pas voulu suivre ce conseil.

Réponse : Son père lui a donné un conseil QU'il n'a pas voulu suivre.

6. C'est un garçon sérieux. J'ai beaucoup d'estime pour lui.

Réponse : C'est un garçon sérieux pour QUI j'ai beaucoup d'estime.

III. Terminez les phrases suivantes en fonction du contexte qui vous est donné pour chacune d'entre elles.

1. Elle sera fâchée si **PRÉSENT DE L'INDICATIF**
2. Si vous faisiez du sport, vous **CONDITIONNEL PRÉSENT**
3. Il aurait parlé encore longtemps si **PLUS – QUE – PARFAIT**
4. Si nous ne l'aidons pas, **FUTUR SIMPLE**
5. S'il avait suivi notre conseil **CONDITIONNEL PASSÉ**
6. Elle ne refuserait pas si **IMPARFAIT DE L'INDICATIF**
7. J'essayerai de m'expliquer avec lui, si **PRÉSENT DE L'INDICATIF**
8. Si les circonstances ne changent pas, **FUTUR SIMPLE**
9. Ils seraient heureux si **IMPARFAIT DE L'INDICATIF**
10. Si le hasard ne m'avait pas aidé, **CONDITIONNEL PASSÉ**

IV. Discours direct – discours indirect.

1. - avait garé
2. - savait
3. - n'avait pas pu trouver
4. - ne voulait pas
5. - avait
6. - ne pouvait pas
7. - était
8. - pardonnerait
9. - aurait

APPENDICE O

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Le nombre des mots dans le texte

0	70 – 99 mots
1	100 – 129 mots
2	130 – 169 mots
3	170 – 200 mots

Conformité (correspondance) du contenu du texte rédigé au sujet proposé

0	Le texte rédigé n'a aucune relation avec le sujet proposé
1	Certaines parties du texte rédigé correspondent au sujet proposé
2	La majorité du texte rédigé correspond au sujet proposé
3	Le texte rédigé correspond parfaitement au sujet proposé

Cohérence (ordre logique, enchaînement logique des idées, liens entre les phrases)

0	Texte incohérent et mal structuré
1	Texte peu cohérent et peu structuré
2	Texte assez cohérent et assez bien structuré
3	Texte très cohérent et très bien structuré

Précision grammaticale

0	Presque toutes les structures grammaticales sont incorrectes, excepté quelques phrases clichées
1	Structures grammaticales incorrectes sont fréquentes
2	La plupart des structures grammaticales sont correctes
3	Presque toutes les structures grammaticales sont correctes, sauf quelques erreurs occasionnelles

Utilisation des temps de passé

0	Aucune utilisation des temps de passé
1	Quelques phrases du texte sont au passé
2	La plupart de phrases sont au passé
3	Tout le texte est rédigé au passé

Syntaxe (ordre incorrect, absence de mots nécessaires au sens)

0	Toutes les phrases présentent des erreurs de structure
1	Certaines phrases présentent des erreurs de structure
2	La majorité (la plupart) de phrases est généralement bien construite
3	Toutes les phrases sont généralement bien construites

Vocabulaire

0	Lexique limité
1	Vocabulaire élémentaire
2	Vocabulaire approprié
3	Vocabulaire riche