

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE JOURNAL DE BORD DIALOGUÉ COMME MOYEN PERMETTANT AUX
APPRENANTS ADULTES DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE DE
VERBALISER LEURS RÉFLEXIONS MÉTALINGUISTIQUES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

(CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES)

PAR

VÉRONIQUE FORTIER

JUIN 2006

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 veux d'abord remercier profondément ma directrice de recherche, Madame Daphnée Simard, pour son aide précieuse, sa disponibilité et sa passion pour son travail. Elle a été un modèle non seulement de professeure et de chercheuse, mais aussi de personne. Elle m'a fait découvrir le plaisir de la recherche et m'a guidée dans le monde des conférences, de Toulouse à London (Ontario), de New York à Toronto. Ces années à travailler avec elle quotidiennement ont éveillé en moi une flamme que seules des études doctorales pourront possiblement attiser.

Je veux également témoigner toute ma reconnaissance à mes lectrices, Mesdames Gladys Jean et Martine Peters, pour leur intérêt et leurs commentaires lors de l'élaboration de ce projet de recherche. Je tiens aussi à remercier Rimma Osadceaia, collègue à la maîtrise, pour son aide dans la collecte, la saisie et la codification des données. Un grand merci à Francine Campeau, chargée de cours à l'École de langues de l'UQÀM, pour son ouverture et sa grande flexibilité, ainsi qu'à tous ses étudiants qui ont bien voulu participer à cette étude. Sans eux, rien de tout cela n'aurait été possible.

Merci aussi à ma famille et mes amis, qui m'ont encouragée depuis le début de mes études. Leur confiance et leur présence m'ont aidée à rendre à terme ces études, cette construction d'un projet de vie.

Pour terminer, un petit clin d'œil aux employés du café Jautard et Mesplet. Merci pour vos encouragements, vos cafés, vos sourires.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	6
2.1 Acquisition des langues secondes	6
2.2 Rôle de l'attention en acquisition des langues secondes	10
2.3 Moyens d'attirer l'attention de l'apprenant sur la forme	13
2.4 Réflexion métalinguistique et attention des apprenants.....	14
2.5 Journal de bord de réflexion métalinguistique	18
2.6 Questions de recherche.....	21
CHAPITRE III MÉTHODE	22
3.1 Opérationnalisation de la réflexion métalinguistique.....	22
3.2 Devis d'expérience.....	22
3.3 Participants.....	23
3.4. Instruments de collecte de données	24
3.4.1 Questionnaire de données socio-démographiques.....	24
3.4.2 Journal de bord	24
3.4.3 Questionnaire d'appréciation de l'utilisation du journal de bord	26
3.5 Déroulement de la collecte de données	27
3.5.1 Séance d'entraînement	28
3.5.2 Période de rédaction du journal.....	29

3.5.3. Rencontre d'évaluation avec les participants	32
3.6 Dépouillement des données.....	32
3.7 Analyse des données	32
3.7.1 Analyse des réflexions des participants.....	33
3.7.2 Analyse des rétroactions de l'expérimentatrice.....	37
3.7.3 Analyse des informations recueillies par le questionnaire d'appréciation du journal.....	38
CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	40
4.1 Réflexions des participants.....	40
4.1.1 Statistiques descriptives	40
4.1.2 Statistiques inférentielles.....	42
4.2 Rétroactions de l'expérimentatrice.....	43
4.3 Questionnaire d'appréciation	44
4.3.1 Première partie : Appréciation générale de l'utilisation du journal.....	44
4.3.2 Deuxième partie : la question posée dans le journal	45
4.3.3 Troisième partie : les commentaires de l'expérimentatrice.....	47
4.3.4 Quatrième partie : commentaires généraux et améliorations à proposer.....	48
4.4 Synthèse	48
CHAPITRE V	
DISCUSSION DES RÉSULTATS	51
5.1 Discussion au regard des questions de recherche.....	51
5.1.1 Question de recherche principale	51
5.1.2 Sous-question de recherche	52
5.2 Discussion au regard des implications pédagogiques	59
5.2.1 Attention portée à la langue seconde.....	59
5.2.2 Utilisation du journal de bord en classe de langue seconde	60
5.3 Limites de l'étude et pistes de recherche futures	61
CONCLUSION	63

APPENDICE A	
QUESTIONNAIRE <i>MON PORTRAIT</i>	65
APPENDICE B	
FEUILLE EXPLICATIVE DU PROJET.....	67
APPENDICE C	
PAGE DU JOURNAL	69
APPENDICE D	
QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DU JOURNAL.....	71
RÉFÉRENCES	75

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.0	Modèle d'ALS et d'usage (tiré de VanPatten et Sanz, 1995)	9

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Nombre moyen d'occurrences des catégories métalinguistiques tel que relevé dans les entrées du journal de bord (Simard, 2004)	20
3.1	Dates de rédaction et de remise des rétroactions pour les trois premières entrées..	30
3.2	Modifications apportées à la collecte de données en raison de la grève étudiante..	31
3.3	Description et exemples des catégories de classification des unités.....	36
4.1	Fréquence absolue et fréquence relative des unités comptabilisées par catégorie..	41
4.2	Résultats obtenus dans la première partie du questionnaire.....	44
4.3	Résultats obtenus dans la troisième partie du questionnaire	47
5.1	Comparaison entre l'étude de Simard (2004) et notre étude.....	53

RÉSUMÉ

L'attention portée à la langue est la condition essentielle pour que l'input soit saisi et éventuellement intégré au système langagier de l'apprenant (Schmidt, 1990). Elle devrait donc être encouragée en classe de langue seconde (désormais L2). À cet effet, certains auteurs proposent de favoriser la réflexion métalinguistique (Trévisi, 1994), qui peut se faire, entre autres, par l'utilisation d'un journal de bord. Cette procédure a été utilisée avec des élèves de 6^e année primaire afin d'étudier ce que les enfants remarquaient dans la L2 (Simard, 2004), mais très peu d'informations sont disponibles sur les réflexions que des adultes peuvent produire (Allison, 1998).

Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé le journal de bord comme permettant aux apprenants adultes de français langue seconde (désormais FLS) de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques. La question de recherche à laquelle nous avons tenté de répondre est : est-ce que l'utilisation d'un journal de bord permet à des apprenants adultes de FLS de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques? Une sous-question y était rattachée, soit : quel type de réflexions les apprenants produisent-ils? Les participants ($n=35$), étudiants au certificat en français écrit pour non francophones dans une université du Québec, ont rédigé des réflexions, à six reprises sur une période de trois mois, dans leur journal de bord. Ils devaient répondre à la question suivante : qu'avez-vous remarqué dans le français que vous avez lu, entendu ou produit (à l'oral ou à l'écrit) dans la dernière semaine? Les résultats indiquent que les apprenants ont produit des réflexions métalinguistiques au sujet de différents éléments langagiers dans le journal de bord, principalement à propos de la *syntaxe - nature et fonction des mots* et des *expressions*. Une comparaison entre ces résultats et ceux obtenus par Simard (2004) indique que les différences dans le degré de scolarité, le niveau de compétence langagière des participants et le type d'enseignement reçu par chacun des groupes, ainsi que des différences concernant le type de journal de bord et la question à laquelle les apprenants devaient répondre peuvent expliquer les résultats obtenus.

Les résultats obtenus nous donnent des indications sur ce qui attire l'attention des apprenants adultes de FLS et sur l'utilisation du journal de bord en salle de classe comme moyen de permettre la verbalisation de réflexions métalinguistiques.

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

INTRODUCTION

L'intérêt d'utiliser le journal de bord comme moyen pour les apprenants de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques en classe de langue seconde a commencé à germer alors que nous étions étudiante au séminaire de maîtrise sur *la capacité de réflexion métalinguistique et l'acquisition des langues secondes* à l'été 2004. L'une des exigences de ce cours était de rédiger un journal de bord, tout au long de la session, en répondant aux questions que la professeure nous présentait à chaque semaine. Ces questions voulaient nous amener à porter attention à la langue et à y réfléchir selon des orientations précises. L'exercice a été pour nous très révélateur; bien que nous nous considérions comme une personne intéressée et attentive à la langue, nous nous sommes rendu compte que faire cet exercice dans un cadre plus dirigé nous permettait d'aller plus loin dans nos réflexions et même de prendre conscience de choses auxquelles nous ne nous étions jamais arrêtée auparavant.

Peu après la fin de ce cours d'été, nous avons travaillé comme professeure de FLS pour l'Université de l'Alberta, pendant cinq semaines, dans le cadre de leur programme d'été de bourses de langues secondes (PBEL). Nous enseignions à 16 étudiants adultes de niveau intermédiaire-moyen, auxquels nous avons demandé de rédiger un journal de bord. Le journal de bord leur a été présenté comme un outil visant à les aider à porter attention à la langue et à adopter une attitude réflexive à son égard. Les étudiants devaient rédiger leurs réflexions dans le journal de bord à deux reprises durant la semaine, et à chaque fois ils devaient répondre à deux questions. La première, une question de réflexion métalinguistique, variait d'une fois à l'autre; la seconde était toujours la même : qu'as-tu appris en français (en classe ou à l'extérieur de la classe) et comment l'as-tu appris? Les étudiants avaient du temps en classe pour rédiger leurs réflexions, puis nous remettaient le journal que nous annotions pour leur rendre le jour suivant. Comme enseignante, le journal de bord a été un outil précieux pour mieux connaître les étudiants et l'évolution de leur prise de conscience des faits langagiers à propos desquels ils réfléchissaient. Les étudiants, de leur côté, ont affirmé, en grande majorité, avoir trouvé que le journal de bord était un outil intéressant et utile, pouvant

les aider à se questionner sur la langue et à prendre conscience de phénomènes langagiers qui, autrement, seraient passés inaperçus à leurs yeux et à leurs oreilles.

À la suite de ces expériences, nous avons décidé d'étudier, dans un cadre de recherche universitaire, l'utilisation du journal de bord comme moyen de promouvoir la réflexion métalinguistique en classe de langue seconde auprès des sujets adultes apprenants de FLS. En nous basant sur le travail de Simard (2004) qui portait sur l'utilisation du journal de bord comme outil de réflexion métalinguistique auprès d'enfants francophones apprenant l'anglais langue seconde, nous avons formulé les questions de recherche suivantes : est-ce que l'utilisation d'un journal de bord permet à des apprenants adultes de FLS de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques? Quel type de réflexion les sujets produisent-ils? Y a-t-il un changement dans le type de réflexion que les sujets produisent entre le début et la fin de l'expérimentation?

Afin de réaliser la présente étude, nous avons, d'une part, conçu un journal de bord de réflexion métalinguistique et des questionnaires et avons, d'autre part, modifié la procédure qui avait été utilisée dans l'étude de référence. Pendant une période de trois mois, nos participants ont répondu aux questions qui leur étaient posées. Les journaux ont été collectés à chaque semaine afin de les lire et d'y formuler des commentaires d'encouragement. Ces commentaires visaient à garder la motivation des sujets d'une semaine à l'autre.

Au terme de cette étude, nous espérons que nos résultats contribueront à l'avancement des connaissances dans le domaine de la recherche en enseignement et en acquisition des langues secondes relatives à l'utilisation du journal de bord comme outil de réflexion métalinguistique. De plus, nous espérons être en mesure d'offrir aux enseignants de FLS des idées quant à l'utilisation du journal de bord dans leurs classes.

Ce travail comprend cinq chapitres. Nous exposerons, dans le premier, la problématique liée à notre objet d'étude. Puis, nous présenterons le cadre théorique dans lequel notre étude s'insère, dans le deuxième chapitre. À cet effet, nous situerons notre étude dans un cadre psychocognitivistique d'ALS. Puis, nous traiterons de l'attention et de son rôle en ALS, pour ensuite voir certains moyens utilisés pour attirer l'attention de l'apprenant sur la forme. Nous continuerons en explorant plus spécifiquement la réflexion métalinguistique comme moyen d'attirer l'attention de l'apprenant, puis terminerons le chapitre en décrivant les recherches qui ont été faites avec le journal de bord en ALS, avant de rappeler les questions de recherche.

Dans le troisième chapitre, soit la méthode, nous présenterons d'abord comment nous opérationnalisons la réflexion métalinguistique. Nous vous donnerons ensuite les détails sur le devis d'expérience, les participants, les instruments de collecte des données, le déroulement de la collecte, le dépouillement des données et finalement sur la méthode d'analyse de ces données. C'est dans le chapitre quatre que nous présenterons et analyserons les données. Nous présenterons d'abord l'analyse des réflexions des participants, puis l'analyse des rétroactions de l'expérimentatrice. Ensuite, nous présenterons ce que nous avons obtenu à partir du questionnaire d'appréciation, et finalement, nous concluons le chapitre par une synthèse des résultats obtenus.

Le chapitre suivant, le cinquième, présentera la discussion des résultats au regard des questions de recherche et au regard des implications pédagogiques. Nous exposerons aussi, dans ce chapitre, les limites de notre étude ainsi que les pistes de recherche futures. Une brève conclusion, offrant une synthèse du travail effectué, sera présentée pour clore ce travail.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'enseignement du FLS occupe une place importante au Québec. En effet, nous n'avons qu'à penser au nombre grandissant d'immigrants dans la province, représentant près de 40 000 nouveaux arrivants en 2003. Sur ce nombre, plus de la moitié ne parlent pas français à leur arrivée au pays (MRCI, 2003-2004).

Autrefois axé sur des méthodes plus traditionnelles, l'enseignement du FLS adopte maintenant une approche communicative. Celle-ci a fait un raz-de-marée dans les années 80 (Lightbown, 2000). Cependant, elle a aussi connu des ratés et le pendule revient maintenant vers une approche qui favorise l'attention portée à la forme dans des contextes de communication signifiants (Lightbown, 2000).

Rappelons que, selon les principes de base de l'approche communicative, l'enseignement doit se centrer principalement sur le sens et que la forme est relayée à un second plan (Germain et Leblanc, 1987). Cette pratique pédagogique, adoptée entre autres par les programmes d'immersion, a eu pour conséquence d'engendrer des apprenants qui pouvaient parler avec aisance, mais avec un grand manque de précision (Lightbown, 2000; Swain, 1998). Des recherches en didactique des langues secondes expliquent les difficultés liées à la méthode communicative par le manque d'attention accordée à la forme (Ellis, 2001).

Plusieurs recherches s'inscrivant dans une perspective psychocognitiviste ont fait ressortir l'importance du rôle que joue l'attention dans l'acquisition des langues secondes (désormais ALS) (Simard et Wong, 2001). Schmidt (2001) mentionne à cet égard que l'attention est nécessaire afin que l'input langagier devienne disponible pour un traitement mental ultérieur. C'est donc afin de pallier le manque d'attention portée à la forme dans la méthode communicative que les chercheurs dans le domaine ont tenté de développer des techniques d'enseignement de la forme.

Certaines de ces techniques, à savoir la mise en évidence textuelle et l'exposition accrue, ne visent qu'à modifier la présentation de l'input afin de rendre certaines formes plus

saillantes. D'autres, comme l'enseignement par le traitement ou la tâche grammaticale de prise de conscience accrue, préconisent un enseignement et un apprentissage plus explicite de la forme. Il est aussi proposé d'amener les apprenants à produire des réflexions métalinguistiques, c'est-à-dire de les pousser à verbaliser leurs réflexions sur le langage (Simard, 2004). À cet effet, Swain (1998) utilise un dicto-gloss, une procédure par laquelle les étudiants doivent discuter afin de reproduire, à l'écrit, un texte qui leur a été lu. Un des moyens utilisés pour favoriser la réflexion métalinguistique à l'écrit correspond à l'utilisation du journal de bord. Ce dernier a souvent été utilisé pour recueillir des informations sur les stratégies d'apprentissage ou sur les variables affectives en ALS. Toutefois, son utilisation comme outil de réflexion métalinguistique a très peu été examinée (Allison, 1998). Dans cette perspective, Simard (2004) a observé l'effet de son utilisation auprès d'élèves du primaire. Plus spécifiquement, elle a, dans cette étude, évalué si l'utilisation d'un journal de bord écrit pouvait mener à la production de réflexions métalinguistiques chez des apprenants d'anglais langue seconde de 6^e année primaire. Les résultats de l'étude démontrent que les apprenants étaient capables de formuler des commentaires à propos de la langue cible.

Les résultats obtenus de Simard (2004) laissent donc penser que le journal de bord est un bon moyen pour les apprenants de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques au sujet de la L2. Toutefois, aucune étude ne s'est, à notre connaissance, intéressée à l'utilisation du journal de bord comme moyen de permettre la verbalisation de réflexions métalinguistiques auprès d'adultes apprenant une langue seconde. Notre objectif de recherche est donc d'examiner si le journal de bord utilisé auprès d'apprenants adultes du FLS constitue un bon moyen de leur permettre de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques.

Afin d'atteindre notre objectif, nous avons effectué une expérimentation. Nous présenterons d'abord, dans le chapitre suivant, le cadre théorique à l'intérieur duquel cette étude s'insère et en définirons les concepts importants.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique de notre mémoire vise à expliquer comment l'utilisation du journal de bord comme outil de réflexion métalinguistique pourrait favoriser l'ALS. Nous définirons, d'abord, ce que nous entendons par acquisition des langues secondes et nous présenterons le modèle d'ALS dans lequel s'inscrit notre projet de recherche (2.1). S'ensuivra une discussion sur le rôle de l'attention dans l'ALS (2.2) ainsi que sur les différents moyens utilisés afin d'attirer l'attention de l'apprenant (2.3). Nous nous concentrerons, enfin, sur la réflexion métalinguistique (2.4). Nous terminerons en explorant le moyen choisi, le journal de bord, et les études l'ayant utilisé (2.5) et en rappelant les questions de recherche (2.6).

2.1 Acquisition des langues secondes

L'*acquisition* est, ici, définie comme le développement d'une compétence sous-jacente de laquelle l'utilisation des habiletés langagières dépend (notre traduction de *the development of some underlying competence on which skills language use depend* (VanPatten, 2004, p.29). Cette compétence consiste en différentes composantes qui interagissent à différents niveaux de compréhension et de production (VanPatten, 2004). Selon cette définition, l'acquisition consiste en un processus et non pas seulement en une fin en soi, comme ce serait le cas si l'on référerait à un élément linguistique précis qui aurait été acquis (Gass, 1997). L'acquisition comme processus correspond plutôt à l'intégration d'un nouvel élément linguistique au système de l'apprenant, intégration dont la manifestation pourrait avoir lieu dans la production (Gass, 1997).

Pour en savoir plus sur les processus qui sous-tendent ce développement, nous nous tournons vers les modèles psychocognitivistes de l'ALS, qui s'intéressent aux activités mentales qui mènent à l'acquisition et à l'utilisation d'une langue maternelle (Gaonac'h, Lambert, Perdue, Porquier et Vigner, 1990). Le terme *processus* renvoie aux activités de traitement de l'information, lesquelles peuvent prendre forme de codage, de transfert, d'élaboration, d'activation ou de stockage d'informations (Camus, 1996).

En ALS, plusieurs modèles ont été proposés pour rendre compte de ce processus. Nous examinerons quelques-uns de ces modèles, pour ensuite déterminer, à l'aide de certains critères, dans lequel de ces modèles notre étude s'insère le mieux.

Les modèles que nous examinerons ont été proposés par Bialystok (1978), Gass (1997) et VanPatten et Sanz (1995). Ces modèles considèrent tous l'acquisition comme un processus développemental, mais un seul de ces modèles, soit celui de VanPatten et Sanz (1995), peut être retenu dans le cadre de cette étude. Nous justifierons pourquoi après avoir décrit, tour à tour, les trois modèles mentionnés ci-dessus.

Le modèle de Bialystok (1978) comporte trois niveaux : l'input, les connaissances et l'output. Chaque niveau représente un stade dans l'apprentissage et l'utilisation de la langue seconde. Le premier niveau, l'*input*, réfère au contexte dans lequel l'apprenant est exposé au langage, que ce soit en salle de classe ou dans un livre; il est spécifié que ces différents contextes peuvent avoir un effet différent sur l'apprentissage du langage.

Dans le second niveau, *le niveau des connaissances*, l'information doit être emmagasinée sous une des trois formes suivantes : les connaissances linguistiques explicites, les connaissances linguistiques implicites ou les autres connaissances. Ces trois types de connaissances réfèrent aux types d'information que l'apprenant utilise dans une tâche langagière. Les *connaissances linguistiques explicites* contiennent les faits que l'apprenant connaît et peut formuler explicitement, comme des règles de grammaire, de prononciation ou des items lexicaux. Les *connaissances linguistiques implicites* correspondent à l'information intuitive, comprenant toute information automatisée et utilisée spontanément. Cela peut aussi inclure des règles de grammaire et des items lexicaux. La dernière forme de connaissances, les *autres connaissances*, comprend toutes les autres informations, principalement d'ordre culturel, que l'apprenant considère dans sa tâche langagière.

Finalement, le dernier niveau du modèle de Bialystok (1978), correspond au *produit de la compréhension ou de la production langagière*. Ce produit, la réponse de l'apprenant, peut être de deux types : le *type I* comprend les réponses spontanées et immédiates; le *type II*, les réponses produites après un délai. Ce critère de catégorisation des réponses, soit le critère temporel, permet, selon l'auteure, d'expliquer pourquoi certaines erreurs sont commises dans certains contextes et pourquoi certaines tâches favorisant les réponses de type I, comme la production orale, sont difficiles.

Les trois niveaux sont liés par des processus d'apprentissage du langage, soit les processus d'input, qui lient l'input aux connaissances, et les processus d'output, liens entre les connaissances et l'output. Finalement, le modèle de Bialystok (1978) est caractérisé par les stratégies d'apprentissage de la langue, définies comme des méthodes optionnelles pour exploiter l'information afin d'améliorer la compétence dans l'apprentissage d'une langue seconde (p.76). Bialystok (1978) identifie quatre stratégies : la pratique formelle, la pratique fonctionnelle, le moniteur et l'inférence.

Le modèle de Gass (1997), quant à lui, compte cinq stades de conversion entre l'*input* et l'*output* : l'input perçu, l'input compris, la saisie, l'intégration et l'output. Dans le premier stade, l'aperception correspond à un acte cognitif par lequel un élément linguistique est relié à une connaissance existante, ou à l'absence de cette connaissance existante. Ainsi, l'*input perçu* est cet élément qui est remarqué d'une certaine façon par l'apprenant en raison de ses caractéristiques. Le second stade, l'*input compris*, correspond à un niveau supérieur d'analyse. Après avoir porté attention à un élément, l'apprenant le comprend à un niveau plus ou moins avancé, considérant qu'il y ait différents niveaux de compréhension. Le stade suivant, la *saisie*, est défini comme l'assimilation du matériel linguistique dans un processus sélectif. C'est le stade où la nouvelle information est associée aux connaissances déjà existantes et où les généralisations peuvent prendre naissance. Un des facteurs qui va déterminer si l'input compris va être saisi est le degré d'analyse de l'input que l'apprenant atteindra. Le quatrième stade, l'*intégration*, correspond au développement de la grammaire de l'apprenant, ou encore à l'emmagasinement de l'information. La distinction entre les deux réside dans l'intégration ou la non-intégration du nouvel élément linguistique. Finalement, le dernier stade, l'*output*, n'est pas réellement considéré par l'auteur comme un stade, mais plutôt comme une manifestation du processus. L'output joue ainsi le rôle de vérification des hypothèses.

D'autre part, VanPatten et Sanz (1995) proposent un modèle d'ALS comprenant quatre stades (input – saisie – système en développement – output) et trois séries de processus pour expliquer le cheminement de l'input à l'output. Dans le traitement de l'input (1^{ère} série de processus), l'input, soit l'information compréhensible et porteuse de sens (VanPatten, Williams et Rott, 2004), est en partie traité et saisi par l'apprenant. L'élément saisi n'est pas automatiquement intégré au système; il doit passer par la deuxième série de processus, soit

La partie du modèle de VanPatten et Sanz (1995) qui nous intéresse le plus correspond au traitement de l'input. En effet, comme les auteurs le précisent, ce n'est pas tout l'input qui est saisi. L'apprenant filtre l'input, le traite et seulement une partie est saisie et rendue disponible pour la phase de traitement suivante (accommodation et restructuration). Selon VanPatten (1996), c'est l'attention portée à la forme qui rend possible la saisie des données langagières. Nous présenterons donc, dans ce qui suit, le rôle que joue l'attention en ALS, en définissant d'abord les concepts qui s'y rattachent.

2.2 Rôle de l'attention en acquisition des langues secondes

L'attention est un concept central en ALS. Avant de définir son rôle, nous définirons les principaux concepts qui y sont liés, concepts qui sont issus de recherches en psychologie cognitive.

Nous pouvons noter, dans les travaux, que l'attention est représentée selon deux perspectives conceptuelles différentes : la conception brute (*coarse-grained analysis*), ou l'analyse plus fine (*fine-grained analysis*) (Tomlin et Villa, 1994). Nous présenterons ici une analyse fine de l'attention telle que présentée par Tomlin et Villa (1994) et révisée par Schmidt (2001). Ensuite, nous poursuivrons en présentant le rôle que joue l'attention en ALS en nous basant, principalement, sur les travaux de Schmidt (1990, 1993, 2001).

Dans les travaux en psychologie cognitive, notamment dans ceux de Broadbent (1958), l'attention est définie par différentes caractéristiques. Tomlin et Villa (1994) retiennent quatre de ces caractéristiques dans ce qu'ils appellent la *conception brute de l'attention* : 1) l'attention comme un système à capacité limitée; 2) l'attention comme un processus de sélection d'information pour traitement ultérieur; 3) l'attention comme traitement coûteux qui peut être opposé à des traitements plus automatiques; et 4) l'attention comme contrôle de l'information et de l'action. Par ailleurs, Tomlin et Villa (1994) proposent une analyse plus fine de l'attention (*fine-grained analysis*) qui regroupe ces quatre caractéristiques dans un système intégré de l'attention où interagissent trois fonctions isolées mais interreliées : la vigilance (*alertness*), l'orientation (*orientation*) et la détection (*detection*). La *vigilance* est un état général d'alerte qui fait que l'apprenant est prêt à être exposé à des stimuli ou à des informations. Quand la vigilance augmente, la vitesse à laquelle l'apprenant sélectionne les

informations augmente aussi, parfois au détriment de l'exactitude de l'information sélectionnée. L'*orientation* correspond à la direction des ressources attentionnelles vers un type de stimulus plutôt que vers un autre. En général, l'orientation favorise la détection. Tomlin et Villa (1994) définissent la *détection* comme l'enregistrement cognitif d'un stimulus. Les auteurs exposent en trois points les idées principales définissant la détection (p.193) : 1) la détection d'information cause de l'interférence avec le traitement d'autres informations; 2) la détection requiert plus de ressources attentionnelles que l'orientation; 3) l'information détectée est disponible pour traitement ultérieur. La détection est, selon les auteurs, la seule fonction nécessaire à l'acquisition, alors que la vigilance et l'orientation peuvent la faciliter. Selon Schmidt (2001), la définition du concept de la détection telle que présentée par Tomlin et Villa (1994) néglige une considération importante, soit la conscience. Il propose donc de subdiviser la détection en deux, soit la détection inconsciente (*registration*) et la détection dans l'attention sélective accompagnée de conscience (*conscious perception* ou *noticing*) (Schmidt, 2001, p.18). Schmidt (2001) complète le portrait en définissant deux autres fonctions de l'attention : la facilitation et l'inhibition. À cet effet, il précise que non seulement l'attention peut sélectionner des informations pour les traiter et ignorer des stimuli qui ne seraient pas traités, mais le mécanisme de l'attention pourrait inhiber le traitement de l'information non pertinente pour laisser libre cours au traitement de l'information pertinente.

Tel que mentionné précédemment, Tomlin et Villa (1994) affirment que les trois fonctions de l'attention qu'ils retiennent sont séparables. Ils font cette affirmation en se basant sur les travaux réalisés en neuropsychologie par Posner et Petersen (1990). En effet, les travaux de Posner et Petersen (1990) divisent l'attention en trois sous-systèmes qui agissent différemment, mais en interaction. Pour en arriver à ces conclusions, ils ont soumis leurs sujets à des tâches requérant soit de la vigilance, soit de l'orientation soit de la détection, et ont observé l'activité cérébrale. Ils ont conclu que, pouvant observer l'activité cérébrale dans des zones distinctes selon la fonction de l'attention qui était requise, les trois fonctions pouvaient fonctionner avec un certain niveau d'indépendance. Simard et Wong (2001) émettent de sérieuses critiques à cet égard. Les auteures se basent principalement sur le fait que les études de Posner et Petersen (1990) n'examinaient pas l'ALS et qu'ainsi, l'influence des trois fonctions dans l'ALS reste encore à être déterminée. À cet égard, elles critiquent le fait que Tomlin et Villa (1994) se soient basés sur des études impliquant de la reconnaissance

visuelle de stimuli, mais jamais sur des éléments langagiers. Les résultats de ces études semblent donc difficilement transférables à la tâche complexe d'acquisition d'une langue seconde.

Schmidt (2001) offre une excellente synthèse et analyse du travail fait par les chercheurs en ce qui concerne l'attention et l'ALS (VanPatten, 2004). Il affirme que l'attention portée à l'input est nécessaire pour que l'input soit saisi et devienne disponible pour un traitement mental ultérieur (Schmidt, 1993). En effet, selon plusieurs auteurs (voir Schmidt 2001), l'attention portée à l'input est considérée essentielle pour l'emmagasinement d'informations.

Cependant, l'attention doit être focalisée sur différents aspects langagiers et non pas seulement sur le sens du message, sans quoi il n'y aura pas d'apprentissage (Huot et Schmidt, 1996). L'attention requérant l'effort et étant à capacité limitée, elle ne peut être focalisée que sur une partie de l'input; comment, alors, déterminer sur quelle partie de l'input l'attention va-t-elle se focaliser? À ce sujet, VanPatten (1996) affirme que les apprenants, surtout les débutants, vont d'abord porter attention au message avant de porter attention à la forme, laquelle correspond aux structures de surface de la langue (morphologie flexionnelle, prépositions, articles, etc.). Ce phénomène se produirait aussi chez les jeunes enfants et les adultes illettrés (Birdsong, 1989). D'autres auteurs (Slobin, 1973, 1985; Towell et Hawkins, 1994, dans Schmidt, 2001) affirment que ce sont d'autres facteurs, comme la fréquence, la prépondérance perceptuelle ou la continuité des éléments qui vont faire qu'un élément va être remarqué. Certaines études proposent aussi que ce qui est remarqué correspond à la différence entre la production de l'apprenant et ce qui devrait être produit (voir Schmidt et Frota, 1986; Swain 1993, 1995, 1998).

Étant donné le rôle important que joue l'attention afin que l'input langagier devienne disponible pour un traitement mental ultérieur, plusieurs chercheurs dans le domaine travaillent à créer des situations d'apprentissage visant à orienter délibérément l'attention de l'apprenant sur un élément linguistique visé (Schmidt, 1993). Nous survolerons ici quelques-unes des techniques proposées à cet effet.

2.3 Moyens d'attirer l'attention de l'apprenant sur la forme

La relation entre l'attention et l'acquisition occupe une place importante dans la recherche en psychologie cognitive (voir Simard et Wong, 2001). En effet, les études portant sur l'effet de différents types d'enseignement s'appuient sur le présupposé théorique que le but de toute intervention pédagogique devrait être d'attirer l'attention de l'apprenant sur les formes linguistiques visées pour augmenter les possibilités que ces formes linguistiques soient remarquées, et éventuellement acquises (Schmidt, 1993). Certains types d'intervention pédagogique, appelés enseignement centré sur la forme/les formes (*focus-on-form / focus-on-forms*) (Long et Robinson, 1998), l'enseignement de la forme (*form focused instruction*) (Spada, 1997) ou encore techniques de mise en évidence de l'input (*input enhancement techniques*) (Sharwood-Smith, 1981) ont été développés pour attirer l'attention de l'apprenant sur des éléments linguistiques, créant ainsi des conditions qui pourraient éventuellement mener à l'intégration de ces éléments au système langagier de l'apprenant. Dans le cadre de notre mémoire de maîtrise, nous ne ferons pas état des différences entre ces concepts et aurons recours aux fins de notre discussion à la notion de technique de mise en évidence de l'input.

Les techniques de mise en évidence de l'input varient selon leur degré d'explicité et de complexité (Sharwood-Smith, 1981). Certaines de ces techniques, parmi celles considérées peu explicites et peu complexes, ne visent qu'à modifier la présentation de l'input afin de rendre certaines formes plus saillantes (Sharwood-Smith, 1993). Parmi ces techniques, nous trouvons la mise en évidence textuelle et l'exposition accrue (*input flood*). Dans la *mise en évidence textuelle*, l'enseignant utilise des indices typographiques, comme le souligné ou les caractères gras, pour faire ressortir les éléments linguistiques visés (White, 1998). Ainsi, il est attendu de l'apprenant qu'il porte plus attention à ces éléments étant donné qu'ils sont plus saillants. L'*exposition accrue* implique l'augmentation de la fréquence d'un élément linguistique dans l'input. La fréquence élevée de présentation de cet élément devrait attirer l'attention de l'apprenant (Rutherford et Sharwood-Smith, 1985).

Certaines autres techniques, plus explicites et complexes que les précédentes, visent plutôt un apprentissage explicite de la forme, lequel se fait de manière très directe dans l'enseignement explicite et l'enseignement par le traitement, et un peu moins par l'utilisation

de la tâche grammaticale de prise de conscience accrue. L'enseignement explicite requiert de l'enseignant qu'il présente aux apprenants, de manière explicite et magistrale, les règles de grammaire. L'enseignement par le traitement, développé par VanPatten (1996) comporte trois composantes : l'explication de la règle, la présentation de la stratégie et des activités d'input structuré. La tâche grammaticale de prise de conscience accrue exige de l'apprenant qu'il construise lui-même sa règle à partir d'exemples (Ellis, 1997).

Un autre type de mise en évidence de l'input est le travail à partir des erreurs. Deux techniques sont ici retenues : le *garden path* et la rétroaction corrective. La technique du *garden path* veut que l'enseignant amène les étudiants à produire une erreur et à la corriger immédiatement (Tomasello et Herron, 1988). La rétroaction corrective exige de l'enseignant qu'il reprenne l'apprenant, de manière implicite ou explicite, immédiatement après que celui-ci a produit une erreur (Lyster, 2001). Finalement, l'analyse contrastive, dans sa forme plus traditionnelle, peut être utilisée comme technique de mise en évidence de l'input en utilisant la comparaison entre deux langues pour attirer l'attention de l'apprenant sur les similitudes et les différences entre les deux langues (Dabène, 1996). En général, les études indiquent que l'utilisation de techniques de mise en évidence de l'input ont une influence positive sur les résultats aux post tests d'apprenants de L2, et que les techniques les plus explicites sont normalement celles qui donnent les meilleurs résultats (voir la méta analyse de Norris et Ortega (2000)).

Certains auteurs (Simard, 2004; Swain, 1995) ajoutent à cette liste de techniques visant à attirer l'attention des apprenants sur la forme de la langue cible des activités poussant les apprenants à formuler des réflexions métalinguistiques. En d'autres termes, faire verbaliser les réflexions sur le langage favoriserait la saisie de l'input. La réflexion métalinguistique étant ce qui sera au cœur de notre recherche et ce qui devra être mesuré, nous consacrerons la prochaine section de ce projet à la définir.

2.4 Réflexion métalinguistique et attention des apprenants

Dans ce qui suit, nous proposerons, d'abord, une définition de la réflexion métalinguistique. Nous explorerons, ensuite, son rôle dans l'ALS et finalement, nous examinerons comment elle peut être favorisée en classe de L2.

Le terme *métalinguistique* est utilisé dans différents domaines d'études, principalement la linguistique et la psychologie cognitive (Gombert, 1996). Pour les linguistes, « est métalinguistique tout ce qui a trait à la métalangue » (Gombert, 1988, p.66), soit à l'utilisation d'une terminologie grammaticale (DePietro, 1999). Les psychologues s'intéressent plutôt à la recherche, dans le comportement des individus, d'éléments qui leur permettront d'inférer des processus cognitifs de gestion consciente, soit des objets langagiers, soit de leur utilisation (Gombert, 1988, p. 65).

Bialystok (2001), en ALS, suggère que le terme *métalinguistique* soit utilisé pour qualifier au moins trois entités : la conscience, la capacité, et la connaissance. Parce qu'elle est difficilement observable et mesurable, la notion de conscience, qu'elle soit métalinguistique ou autre, a fait état de nombreux débats (voir Huot et Schmidt, 1996; Bange, Carol et Griggs, 2000; Scherfer, 2000) et certains auteurs (McLaughlin, 1990; Anderson, 1995) proposent même de rejeter la distinction conscient - inconscient. D'autres auteurs (Gombert, 1988; Culioli, 1968) proposent d'utiliser le terme « épilinguistique » pour décrire les activités métalinguistiques inconscientes. Étant donnée la difficulté, voire l'impossibilité d'opérationnaliser la conscience, nous nous intéressons plutôt aux deux autres entités identifiées par Bialystok (2001), soit la capacité et la connaissance métalinguistiques.

La *capacité métalinguistique*, souvent aussi appelée capacité de réflexion métalinguistique, correspond à la capacité d'utiliser des connaissances à propos du langage, par opposition à la capacité d'utiliser le langage (Bialystok, 2001). Dès un très jeune âge, cette capacité se développe, en langue maternelle, comme tentent de l'expliquer différents modèles (Karmiloff-Smith, 1986; Gombert, 1990). Bialystok (1993) propose un modèle utilisé auprès d'enfants bilingues. Ces auteurs présentent le développement de la capacité de réflexion métalinguistique de manière semblable, dans des modèles où les connaissances évoluent de l'implicite à l'explicite. Selon Gombert (1990), le stade final du développement de la capacité de réflexion métalinguistique serait atteint vers l'âge de 10 ou 11 ans. Cela correspond à l'atteinte du stade des opérations concrètes de Piaget, où l'enfant peut considérer plus qu'une seule perspective à la fois (Van Kleeck, 1982). D'autres auteurs, dont Smith-Lock (1995), croient cependant que la capacité de réflexion métalinguistique est associée au développement de la compétence linguistique plutôt qu'au développement cognitif.

Enfin, la *connaissance métalinguistique* ne réfère pas uniquement à la connaissance grammaticale; l'appellation *méta* n'aurait alors pas sa raison d'être (Bialystok, 2001). Elle doit inclure les structures abstraites de la langue qui organisent les règles sans directement faire partie de celles-ci (Bialystok, 2001, p.123).

Dans le cadre de la présente étude, nous ne nous intéressons pas à l'observation du développement de la capacité de réflexion métalinguistique, étant donné que le développement de cette capacité est normalement atteint vers l'âge de 10-11 ans (Gombert, 1990) et que nos participants sont d'âge adulte. Nous nous intéressons plutôt à la connaissance métalinguistique des participants, observée sous forme de réflexions écrites au sujet de la langue comme objet ou de son utilisation. La définition de *réflexion métalinguistique* réfère donc à une réflexion intentionnelle et consciente sur le langage pris comme objet (Demont et Gombert, 1995, p.11).

Dans la littérature, la réflexion métalinguistique, telle que nous la définissons comme un produit observable, est nommée de différentes façons. Swain (1998) nomme ce même produit *métalangage*, défini spécifiquement comme le langage utilisé pour réfléchir sur le langage. Pour éviter toute confusion avec le métalangage au sens purement linguistique, soit l'utilisation d'une terminologie grammaticale, nous utiliserons dorénavant l'appellation *réflexion métalinguistique* pour toute utilisation du langage pour référer au langage, qu'elle fasse état de terminologie grammaticale ou non.

Maintenant que nous avons défini les concepts liés à la réflexion métalinguistique, nous nous tournons vers le rôle qu'elle joue en ALS. Certaines études (Renou, 2001; Armand, 2000; Masny, 1989; Trévisé, 1994) démontrent une corrélation entre la capacité de réflexion métalinguistique et la compétence en L2. Cependant, la question de l'influence des activités métalinguistiques sur les processus d'acquisition est encore un débat ouvert et son rôle dans l'acquisition, ou même sa nature exacte, n'a encore été cerné (Trévisé, 1996). Empiriquement, c'est un domaine qui a peu été étudié (Simard, 2004) et il est donc difficile de dire si la réflexion influence l'acquisition, ou vice-versa (Renou, 2001). Trévisé (1994) 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. À cet effet, certaines études de cas (Schmidt et Frota, 1986; Huot, 1995) ont démontré un lien direct entre les réflexions qui avaient été formulées par les sujets à propos de la langue et

l'intégration de ces mêmes éléments dans leur production. Nous verrons maintenant comment elle peut être favorisée en classe.

En classe de L2, la réflexion métalinguistique peut être encouragée par différents moyens (voir Simard et Wong, 2004). Nous en décrivons ici quelques-uns, avec les résultats que les chercheurs ont obtenus. Pour ce faire, Bourguignon et Candelier (1984) ont développé des exercices de réflexion sur la langue maternelle proposés en cours de français, qu'ils couplaient avec des exercices de production en langue étrangère dans le but de vérifier comment une conduite de réflexion menée à partir de la langue maternelle peut faciliter l'accès et la maîtrise du système étranger. Les résultats indiquent que les élèves ayant eu droit à la réflexion guidée, une des conditions expérimentales, ont obtenu de meilleurs résultats que ceux qui n'ont pas eu de réflexion guidée (la seconde condition expérimentale) et ceux du groupe témoin.

Un autre moyen de favoriser la réflexion métalinguistique, soit le dicto-gloss, a été proposé par Swain (1995, 1998). Le dicto-gloss est une procédure qui encourage l'étudiant à réfléchir sur sa propre production (Wajnryb, 1990, cité dans Swain, 1998). Cette procédure consiste à lire, à une vitesse normale, un court texte aux apprenants. Pendant la lecture, les apprenants peuvent prendre des notes, pour ensuite travailler en équipes à reconstruire le texte. Les versions définitives sont analysées et comparées. Les textes de départ, authentiques ou non, sont choisis de façon à ce qu'ils présentent un élément langagier en particulier. La production, ou l'output, remplit, selon Swain (1995), trois fonctions. La première fonction de l'output est une fonction de *noticing*, qui peut aussi être qualifiée de fonction de *consciousness-raising*. Cela s'explique par le fait qu'en produisant la langue cible, l'apprenant peut remarquer ses problèmes ou difficultés dans la langue cible et ainsi, se rendre compte de ce qu'il doit apprendre (p.129). Le second rôle de l'output est un rôle de formulation et de test d'hypothèses. La production est, pour l'apprenant, un moyen de mettre à l'essai des nouvelles formes et structures et de voir ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas (p.132).

Finalement, le troisième rôle, et celui qui est, dans le cadre de cette étude, le plus pertinent, consiste en un rôle métalinguistique. Le rôle métalinguistique de l'output se situe à un niveau de réflexion plus élevé que, par exemple, le test d'hypothèse; l'apprenant va non seulement révéler ses hypothèses, mais va réfléchir à leur sujet (p.132). Dans ce cas, le

langage utilisé par l'apprenant représente une prise de conscience de son propre langage ou de celui de son interlocuteur. Swain (1998) nomme ce langage « métalangage », bien qu'elle spécifie que l'usage de terminologie grammaticale ne soit pas essentiel; nous nommerons ici ce langage réflexion métalinguistique, tel que spécifié plus tôt. Ainsi, en encourageant la réflexion métalinguistique chez les apprenants de langue seconde, par exemple en utilisant un dicto-gloss, ou un journal de réflexion métalinguistique, comme nous le verrons sous peu, nous pouvons nous assurer que d'autres processus d'acquisition sont en opération (Swain, 1998).

Tel que mentionné, l'utilisation d'un journal de bord de réflexion métalinguistique est aussi un moyen qui peut être employé en classe pour favoriser la réflexion métalinguistique (Simard, 2004). Selon cette dernière, l'utilisation du journal de bord peut, en plus de favoriser la réflexion métalinguistique, nous permettre d'avoir des informations sur ce à quoi les apprenants portent attention dans la L2. Nous présenterons plus en détail l'étude de Simard (2004), mais nous nous donnerons, d'abord, une vue d'ensemble de l'utilisation du journal de bord en ALS.

2.5 Journal de bord de réflexion métalinguistique

Le journal de bord peut prendre différentes formes : il peut prendre la forme d'un journal gardé par l'apprenant sur une longue période de temps, sans interaction avec quiconque (Bailey, 1991), ou encore la forme d'un *journal dialogué*, où il y a rétroaction entre l'apprenant et l'enseignant, interaction qui est parfois caractérisée comme conversation écrite entre l'apprenant et son professeur (Genesee et Upshur, 1996). Le journal de bord peut aussi être utilisé pour différents objectifs. Dans cette section, nous observerons, d'abord, comment le journal de bord a été utilisé en ALS, puis plus spécifiquement comme outil de réflexion métalinguistique. Enfin, à la lumière de ces informations, nous rappellerons nos questions de recherche dans la section suivante (2.6).

L'utilisation du journal de bord en ALS est assez récente et la littérature à ce sujet n'abonde pas. Schumann et Schumann (1977) sont, à notre connaissance, les premiers à l'avoir utilisé alors qu'ils étudiaient l'arabe en Tunisie et le farsi en Iran. Schmidt (Schmidt et Frota, 1986) l'a aussi expérimenté en contexte d'apprentissage du portugais au Brésil. Les

premiers prenaient en note leurs impressions et réactions face à la culture, à la langue cible et aux méthodes d'enseignement. Le second avait une approche plus linguistique que psychologique; en effet, il cherchait plutôt à garder une trace de son apprentissage de la langue. Nombre d'autres études (par exemple Bailey, 1980; Warden, Lapkin, Swain et Hart, 1995; Matsumoto, 1996) font aussi état de l'utilisation du journal de bord par des apprenants de langue seconde, mais dans la majorité des cas, le journal de bord est orienté vers l'introspection au sujet des stratégies d'apprentissage et de l'aspect affectif de l'apprentissage d'une L2. Dans ces études, le journal de bord prend la forme d'un journal dialogué où les sujets de rédaction ne sont pas prédéterminés (Genesee et Upshur, 1996).

L'utilisation du journal de bord comme outil de réflexion métalinguistique est encore plus récente et plus rare. Allison (1998) l'a utilisé avec 38 étudiants adultes d'anglais langue seconde à Singapour. Une des exigences du cours auquel les étudiants étaient inscrits était de tenir un journal de bord dans lequel ils pourraient réfléchir sur le sens et l'utilisation du langage qu'ils rencontraient dans leurs cours et leurs lectures. Les journaux ont été ramassés et commentés par le tuteur à deux reprises au cours de l'expérimentation, qui s'est déroulée sur une période de 13 semaines. Les entrées des journaux de bord ont été comptabilisées dans les catégories suivantes : 1) travail à partir de courts textes, 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. Les sujets ont été amenés, par cette étude, à produire des réflexions qui peuvent avoir favorisé leur prise de conscience de la langue (*language awareness*). Cependant, les résultats de l'étude ne nous donnent pas d'indications sur les aspects du langage qui pourraient faire état de réflexion. L'étude de Simard (2004) se penche sur ce dernier aspect.

Dans cette étude (Simard, 2004), la chercheuse visait à vérifier comment l'utilisation d'un journal de bord pourrait promouvoir la réflexion métalinguistique chez des élèves de 6^e année du primaire provenant d'un groupe régulier et d'un groupe enrichi d'anglais langue seconde. Pour ce faire, les sujets devaient écrire leurs réflexions au sujet des différences et similarités qu'ils avaient remarquées entre le français (L1) et l'anglais (L2) et ce, à la fin de chaque cours d'anglais sur une période de deux mois. Les journaux de bord n'ont été ramassés qu'à la fin de la période d'expérimentation; les sujets n'ont donc eu aucune rétroaction au cours de cette période. L'étude a révélé que les sujets pouvaient produire des

réflexions métalinguistiques, qui ont été codées dans différentes catégories : 1) contenu (contenu vu en classe); 2) leçon (type d'activité); 3) vocabulaire; 4) phrase; 5) expression; 6) formes (formes linguistiques); 7) prononciation; 8) émotions / opinions; 9) stratégies d'apprentissage; et 10) réflexion métalinguistique. Bien que toute référence au langage était considérée réflexion métalinguistique dans le cadre de son étude, l'auteure (Simard, 2004) fait remarquer que seules les réflexions à propos du langage étaient catégorisées « réflexion métalinguistique ». Ainsi, l'énonciation d'une règle comme « teaches à la 3^e du singulier prend un -es » a été catégorisée dans formes, alors que « Library n'est pas librairie mais bibliothèque » a été catégorisée sous réflexion métalinguistique. Les résultats de l'étude, présentés dans le tableau 2.1 démontrent que la catégorie de réflexion ayant fait état du plus grand nombre d'entrées est la catégorie *vocabulaire*, suivie de loin par la catégorie *contenu*, puis par la catégorie *réflexion métalinguistique*.

Tableau 2.1

Nombre moyen d'occurrences des catégories métalinguistiques tel que relevé dans les entrées du journal de bord (Simard, 2004, page 41)

Catégories	Fréquence relative d'occurrences pour les deux groupes (enrichi et régulier)
Contenu	16.5
Leçon	9.3
Vocabulaire	37.0
Phrase	2.2
Expressions	1.4
Formes	6.5
Prononciation	1.6
Émotions / opinions	1.8
Réflexion métalinguistique	15.2
Stratégies	8.5

Ce tour d'horizon de l'utilisation du journal de bord en classe de L2, et plus spécifiquement de son utilisation dans le but de favoriser la réflexion métalinguistique, laisse entrevoir une avenue qui n'a pas été étudiée : l'utilisation du journal, dans un format de journal dialogué, avec des apprenants adultes de FLS comme moyen de leur permettre de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques, et ce avec une question qui ne chercherait pas à limiter la réflexion des sujets au contenu du cours, contrairement à la formule utilisée par Allison (1998). Nous voulons voir, comme Simard (2004) l'a fait dans son étude avec les enfants du primaire, si les apprenants peuvent produire des réflexions, et quel type de réflexions ils peuvent produire. La principale différence entre notre étude et l'étude de Simard (2004), outre l'âge et le niveau des participants, réside dans le fait que nous proposons un journal dialogué.

2.6 Questions de recherche

À la lumière des informations présentées, la question de recherche à laquelle nous tentons de répondre est : est-ce que l'utilisation d'un journal de bord permet à des apprenants adultes de FLS de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques? Deux sous-questions de recherche visent à préciser cette question : 1) Quel type de réflexion les participants produisent-ils? 2) Y a-t-il un changement dans le type de réflexion que les participants produisent entre le début et la fin de l'expérimentation?

Afin de tenter de répondre à ces questions de recherche, nous avons mis en place une procédure d'expérimentation dont nous donnerons tous les détails dans le chapitre suivant.

CHAPITRE III

MÉTHODE

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons effectué une expérimentation dont nous détaillerons les modalités dans ce chapitre. Nous présenterons d'abord comment nous avons opérationnalisé la réflexion métalinguistique (3.1). Suivra la description du devis d'expérience (3.2). Puis, nous décrirons les participants de notre étude (3.3), les instruments de collecte de données (3.4), le déroulement de la collecte (3.5), la procédure de dépouillement des données (3.6) ainsi que la méthode d'analyse de ces données (3.7).

3.1 Opérationnalisation de la réflexion métalinguistique

Avant de présenter la méthode que nous avons utilisée pour répondre à notre question de recherche, il est important d'opérationnaliser la réflexion métalinguistique, puisqu'elle correspond au construit observé dans les productions des participants. Dans la présente étude, la réflexion métalinguistique sera donc opérationnalisée comme suit : sera considérée réflexion métalinguistique et sera codée toute production écrite à propos d'un élément linguistique remarqué par le participant, ainsi que toute réflexion faite au sujet de cet élément. Par *élément linguistique*, nous entendons toute partie du discours (mot, proposition, phrase, etc.) qui a été remarquée par le participant et au sujet de laquelle une réflexion, qui peut être de nature lexicale, syntaxique ou autre, a été écrite. Il faut distinguer l'énoncé métalinguistique de l'énoncé linguistique, soit la production et l'interprétation d'énoncés (Berthoud, 1982), lequel ne fera état d'aucune analyse dans le cadre de ce projet.

3.2 Devis d'expérience

Le journal de bord comme outil de réflexion métalinguistique chez les adultes n'a, à notre connaissance, été utilisé qu'une seule fois par Allison (1998). Tel que mentionné dans le chapitre précédent, les réflexions des participants de cette étude étaient orientées vers les travaux faits en classe et catégorisées selon les références à ces travaux. Étant donné que

notre étude vise plutôt à explorer le type de réflexion que les participants peuvent faire avec une question plus ouverte, nous ne sommes pas en mesure d'établir un portrait des résultats que nous pourrions obtenir à partir des connaissances existantes (Gauthier, 2003), c'est-à-dire de pouvoir formuler des hypothèses au sujet des résultats que nous pourrions obtenir. Nous conduisons donc une recherche de type exploratoire visant à déterminer si l'utilisation du journal de bord dialogué permet à des apprenants adultes de français langue seconde de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques. Si les sujets produisent des réflexions, nous explorerons ces réflexions sous un angle plus descriptif, c'est-à-dire que nous viserons à catégoriser le type de réflexions produites.

Notre étude est donc à la fois qualitative et quantitative. Elle est qualitative parce que les données recueillies au moyen du journal de bord ne correspondent pas uniquement à des valeurs numériques (Parent, 2003). L'analyse quantitative prendra place quand viendra le temps de calculer le nombre d'occurrences des différents types de réflexion. Les détails de ces analyses seront décrits dans la section 3.7.

3.3 Participants

Les participants de notre étude sont au nombre de 35 ($n=35$). Ils sont des étudiants adultes inscrits dans un cours de français langue seconde de niveau avancé II d'une université du Québec. La majorité des étudiants sont des femmes ($F=27$; $H=8$). La langue maternelle des participants varie (chinois = 21; roumain = 4; espagnol = 3; autres = 6), malgré une plus grande concentration d'étudiants de langue maternelle chinoise. L'âge moyen des participants est de 34.5 ans et la durée moyenne de séjour au Québec est 3 ans et 5 mois. La durée d'étude du français au Québec des participants varie entre 1 semaine et 3,5 ans, avec une moyenne de 1 an et 10 mois. Seulement dix étudiants avaient étudié le français avant leur arrivée au Québec. Le dernier niveau de scolarité atteint par les participants est majoritairement les études de premier cycle universitaire ($n=23$). Quatre participants ont un diplôme de 2^e cycle universitaire dans leur pays d'origine, alors que six ont atteint un niveau collégial et deux n'ont pas dépassé le niveau secondaire.

Tel que mentionné ci-dessus, les participants ont atteint le niveau avancé II. Le cours dans lequel ils sont inscrits est basé sur l'apprentissage de la grammaire du français écrit, et le

contenu du cours touche principalement l'analyse de la phrase et la rédaction du résumé. L'enseignante qui donne le cours privilégie les cours magistraux, dans lesquels elle donne un enseignement explicite des notions et des règles à l'étude. Puisque nous avons travaillé comme monitrice et comme correctrice dans le cadre de ce cours dans les sessions qui ont précédé cette étude, nous en connaissons très bien les contenus.

3.4. Instruments de collecte de données

Nous avons utilisé différents instruments afin d'obtenir nos données, soit un questionnaire de données socio-démographiques (3.4.1), le journal de bord (3.4.2), et un questionnaire d'appréciation de l'utilisation du journal de bord (3.4.3).

3.4.1 Questionnaire de données socio-démographiques

Lors de la rencontre préalable avec les participants, nous leur avons distribué un questionnaire de données socio-démographiques intitulé *Mon portrait* (voir appendice A) afin d'obtenir des informations générales à propos de leur sexe, leur âge, leur langue maternelle et autres langues connues, la langue parlée à la maison, le nombre d'années qu'ils ont passé au Québec, leurs études du français et leur niveau de scolarité. Les informations obtenues à partir de ce questionnaire ont été présentées dans la section précédente (3.3 Participants). Elles nous permettent de dresser le portrait des participants de notre étude.

3.4.2 Journal de bord

Nous avons prévu que les participants répondent à une question de réflexion métalinguistique dans leur journal de bord, et ce à la fin de chacune des huit périodes prévues au calendrier pour l'expérimentation, soit entre le 25 janvier et le 12 avril 2005. La question à laquelle les étudiants devaient répondre est : Qu'avez-vous remarqué dans le français que vous avez lu, entendu ou produit au cours de la dernière semaine? Elle était suivie des sous-questions suivantes : parmi ces observations, quels sont les éléments que vous avez remarqués pour la première fois? Quels liens faites-vous entre ces nouveaux éléments et des connaissances que vous aviez déjà? Cette formulation de question n'avait jamais été utilisée

auparavant, mais nous considérons, en accord avec l'enseignante du groupe de participant, qu'elle était formulée de manière à amener les étudiants à produire des réflexions métalinguistiques sans orienter leur attention sur un élément linguistique précis. Les questions ont été expliquées aux étudiants au cours de la séance d'entraînement que nous avons eue avec eux (3.5.1).

Le journal de bord que nous avons remis aux étudiants consistait en un duo-tang où se retrouvaient neuf pages : une page d'explication et huit pages de réflexion. Nous avons choisi la forme d'un duo-tang, avec des feuilles facilement retirables et déplaçables pour les raisons suivantes : d'abord, en ne nous donnant qu'une feuille à la fois, les étudiants avaient toujours avec eux leur journal où ils pouvaient rédiger en tout temps, s'ils le désiraient; aussi, afin d'éviter que les rétroactions que nous faisons dans le journal influencent la réflexion des apprenants, nous leur demandons de nous remettre leur réflexion de la semaine en cours avant de recevoir leur réflexion de la semaine précédente. Il s'écoulait donc ainsi une semaine entre la lecture des rétroactions et la rédaction de la réflexion qui suivait.

La première page du journal constituait une page d'explication sur le projet pour les étudiants (voir appendice B). On y retrouve l'objectif de la rédaction dans le journal, la description du contenu de la réflexion attendue, les détails de la procédure, le calendrier et la pondération. En effet, étant donné que la rédaction dans le journal de bord était une activité qui allait se dérouler en classe, et donner une bonne opportunité aux étudiants d'écrire en français, l'enseignante du groupe de participants considérait important que ce travail soit noté. Nous avons donc, d'un accord commun, décidé de donner 5% de la note de la session au journal de bord. Les critères de correction étaient les suivants : les étudiants devaient avoir rédigé à sept reprises sur les huit dates prévues au calendrier et ils devaient avoir démontré du sérieux dans leur réflexion. Le contenu de cette page d'explication, et surtout la section « Contenu de la réflexion », a été expliqué en détail aux étudiants lors de la séance d'entraînement (3.5.1).

La section « contenu de la réflexion » contenait les informations suivantes :

Vous devez écrire au sujet *d'éléments que vous avez remarqués*. Ces éléments peuvent être de natures différentes: vocabulaire, expressions, formation et origine des mots, prononciation, règles grammaticales, registres de langue, etc. Vous pouvez remarquer ces éléments dans vos lectures (journaux, affiches publicitaires...), vos productions écrites (courriel, travaux scolaires...), votre production orale (conversations, messages téléphoniques...) ou votre compréhension orale (télévision, interactions...). Donnez

des exemples des éléments qui ont attiré votre attention et décrivez les réflexions que vous avez faites par rapport à ces éléments (des liens avec des connaissances que vous aviez déjà, des questions que vous vous posez, etc.). SOYEZ PRÉCIS.

Ces informations visaient à concrétiser ce qui était entendu par « éléments que vous avez remarqués ». Nous avons donné un éventail de catégories d'éléments langagiers, sans toutefois donner d'exemple précis afin de ne pas influencer la réflexion des étudiants. Nous voulions aussi faire prendre conscience aux étudiants de différentes situations où ils utilisaient la langue (production et compréhension orale et écrite) et où ils pouvaient, éventuellement, porter attention à certains éléments langagiers. Ces informations étaient un guide de réflexion pour les étudiants pour les orienter dans la bonne direction et ainsi, nous espérons, nous éviter les réflexions qui ne portent pas sur la langue.

Les étudiants devaient écrire les réflexions sur les feuilles qui leur avaient été remises (voir appendice C pour exemple), au nombre de huit, soit une pour chaque rédaction prévue au calendrier. La question et les sous-questions étaient inscrites sur chacune des feuilles, lesquelles étaient divisées en deux colonnes : une pour la réflexion de l'étudiant, et l'autre pour la rétroaction de l'expérimentatrice. Ce sont les entrées des journaux de bord qui ont fait l'objet de l'analyse visant à répondre à notre question de recherche. De plus, pour contrôler l'effet de la rétroaction de l'expérimentatrice, les commentaires de cette dernière ont aussi été analysés.

3.4.3 Questionnaire d'appréciation de l'utilisation du journal de bord

À la fin de l'expérimentation, un questionnaire d'appréciation de l'utilisation du journal a été distribué aux participants (voir appendice D). Le questionnaire compte quatre parties : 1) appréciation générale de l'utilisation du journal; 2) la question posée dans le journal; 3) les commentaires de l'expérimentatrice; et 4) améliorations proposées et commentaires généraux.

La première partie comporte cinq affirmations au sujet desquelles les participants doivent donner leur opinion sur une échelle de Likert de cinq points (de 5 : tout à fait d'accord, à 1 : tout à fait en désaccord). Le premier énoncé vise à mesurer si, selon les participants, l'utilisation du journal leur a permis de porter attention au langage plus qu'à l'habitude; le second énoncé touche l'intérêt des participants; le troisième, la pertinence de l'utilisation du

journal; le quatrième, l'utilité de la réflexion; et le cinquième, la motivation des participants à écrire dans le journal.

La deuxième partie, au sujet de la question posée dans le journal, compte trois questions ouvertes : la première concerne la question, à savoir si elle était claire et facile à comprendre. La seconde question vise à savoir ce que les étudiants pensaient du fait d'avoir à répondre à la même question chaque semaine, et finalement la dernière question se veut une question où les participants peuvent suggérer des questions qui pourraient être posées dans le journal.

La troisième partie concerne les commentaires de l'expérimentatrice. Sur une échelle de Likert à cinq niveaux, les participants doivent donner leur opinion sur l'effet motivant des commentaires ainsi que sur l'utilité de ces commentaires. Ensuite, une question ouverte leur demandait quels types de commentaires ils préféreraient avoir si un journal était utilisé dans leur cours de rédaction.

Finalement, la dernière partie du questionnaire ne comportait qu'une question qui invitait les participants à formuler des améliorations à proposer ou des commentaires généraux.

Ces informations seront utiles afin de déterminer si le journal de bord pourrait éventuellement être utilisé de façon régulière en classe de langue seconde. Aussi, les informations recueillies par ce questionnaire pourront éventuellement servir à améliorer le journal et à l'étudier dans un autre format. De plus, les réponses obtenues pourront éventuellement nous aider à expliquer certains de nos résultats. Il est à noter que le questionnaire a été mis à l'essai avec quatre étudiants du même niveau que les participants, suite à quoi il a subi quelques modifications mineures avant d'être administré à l'ensemble des participants de l'étude.

3.5 Déroulement de la collecte de données

L'expérimentation devait se dérouler sur une période de trois mois consécutifs, soit du mois de janvier au mois d'avril 2005. Cependant, une grève étudiante est venue perturber la collecte de données, les cours ayant été suspendus pendant sept semaines. Cela a apporté des changements au déroulement qui était prévu, ainsi qu'aux données que nous prévoyions récolter pour répondre à nos questions de recherche. Nous expliquerons, dans les sections qui suivent, comment était prévu le déroulement de la collecte des données, ainsi que les

modifications que nous avons dû apporter à notre plan en conséquence de la grève (3.5.2). D'abord, nous présenterons les détails relatifs à la séance d'entraînement (3.5.1), laquelle n'a pas été influencée par la grève, puisqu'elle s'est déroulée avant que la grève étudiante ne commence. Nous avons aussi prévu une rencontre d'évaluation avec les participants, laquelle n'a finalement pas eu lieu. Nous décrivons tout de même les ajustements effectués au sujet de cette rencontre (3.5.3).

3.5.1 Séance d'entraînement

La séance d'entraînement avait pour but de nous présenter aux participants et de leur présenter notre recherche, de leur expliquer les détails de la procédure et de les entraîner à l'exercice de réflexion, et finalement, de leur faire signer le formulaire de consentement. Nous avons fait signer les formulaires de consentement après l'entraînement puisque de toute façon, même les participants qui refusaient de participer à l'étude devaient se soumettre à l'activité de rédaction dans le journal de bord comme exigence au cours auquel ils étaient inscrits. Tous les étudiants du groupe devaient donc recevoir l'entraînement. Nous expliquons maintenant comment s'est déroulée cette séance.

Au deuxième cours de la session d'hiver 2005, nous nous sommes présentée aux étudiants et leur avons expliqué le but de notre recherche. Nous leur avons ensuite présenté les questions auxquelles ils allaient devoir répondre en leur montrant une page type du journal où sont rédigées ces questions. Nous avons suivi en leur présentant la première page du journal, la page d'explication, où se trouvaient les informations concernant l'objectif, pour les étudiants, de la rédaction dans le journal, le contenu de la réflexion, la procédure, le calendrier et la pondération qui y est rattachée. Ensuite, pour aider les participants à bien saisir le sens de la réflexion qu'ils allaient devoir produire, nous les avons amenés à produire des réflexions métalinguistiques à l'aide d'un exemple. Pour ce faire, nous leur avons présenté, sur transparent, la phrase suivante, extraite d'un article de la revue *l'Actualité* de l'automne 2004 : *On a rarement la chance de voir des Polonais, des Brésiliens ou des Coréens expliquer à leurs confrères états-uniens ou ontariens la méthode pour enseigner le français aux sourds*. Nous avons demandé aux participants de nous dire ce qu'ils remarquaient dans cette phrase, ce qui attirait leur attention. Les étudiants ont fourni des

réponses diverses; alors que certains s'attardaient au contenu, d'autres ont remarqué, par exemple, la présence de l'adjectif états-uniens, qui n'avait jamais été vu; le mot confrère, formé à partir du mot frère, l'expression *la chance de*, le mot sourds, etc. Nous avons encouragé les commentaires liés à la forme en spécifiant aux participants que c'est exactement la production de ce genre de réflexion que nous visions par le journal de bord et que les réflexions très vagues sur le sens général des textes étaient à proscrire.

Par la suite, nous avons présenté aux étudiants le formulaire de consentement à signer en leur expliquant à quoi servent les formulaires de consentement et en regardant avec eux le contenu de celui qui leur était présenté. Après avoir répondu à toutes les questions, les étudiants ont signé le formulaire. Ceux qui consentaient à participer à l'étude ont rempli le questionnaire *Mon portrait* et nous ont remis le tout. Ceux qui ne désiraient pas participer à l'étude l'ont indiqué sur le formulaire de consentement. Ils devaient tout de même participer à l'activité de rédaction dans le journal, mais les réflexions n'ont pas été codées, ni utilisées dans l'analyse.

3.5.2 Période de rédaction du journal

Nous avons prévu huit périodes de rédaction en classe, desquelles seulement les trois premières ont pu se dérouler en classe, comme nous l'avions prévu, avant que la grève étudiante ne soit déclenchée. Nous diviserons ici en deux sections le déroulement de la rédaction du journal : le déroulement prévu et respecté pour les trois premières entrées (3.5.2.1) et le déroulement modifié pour cause de grève (3.5.2.2). Nous décrirons ensuite les impacts que ces modifications ont eus sur l'ensemble de notre étude (3.5.2.3).

3.5.2.1 Déroulement prévu et respecté pour les trois premières entrées

Durant les trois périodes de rédaction du journal que nous avons effectuées, nous nous sommes présentée en classe 15 minutes avant la fin du cours pour être présente pour la rédaction des participants, pour ramasser leurs réflexions et leur remettre la réflexion de la semaine précédente. Nous avons remarqué que la majorité des étudiants avaient déjà rédigé leur rédaction à la maison; plutôt que d'écrire en classe, ils nous remettaient leur rédaction et

quittaient le cours. Nous ne voyions aucun inconvénient, sauf le fait que cela créait un peu de brouhaha dans le déplacement des étudiants.

Les dates de rédaction et de remise de la rédaction avec la rétroaction sont présentées dans le tableau 3.1.

Tableau 3.1

Dates de rédaction et de remise des rétroactions pour les trois premières entrées

Semaine	Date de rédaction en classe	Date de remise de la rétroaction
1	25 janvier 2005	1 ^{er} février 2005, après la rédaction
2	1 ^{er} février 2005	8 février 2005, après la rédaction
3	8 février 2005	22 février, après la rédaction

La rédaction, pour ces trois premières entrées, s'est donc faite en salle de classe à des dates fixes, et les étudiants ont bénéficié de commentaires de nature motivationnelle, commentaires qu'ils ne recevaient qu'après avoir remis leur rédaction au cours suivant, pour éviter que les commentaires influencent leurs rédactions.

La grève a ensuite été déclenchée le 24 février 2005 et le retour en classe ne s'est fait que le 15 avril 2005. Étant donné que le vote de fin de grève se faisait chaque semaine, il était impossible de planifier la réorganisation de la collecte de données jusqu'au moment du retour en classe. À ce moment, après discussion avec l'enseignante du groupe, nous avons décidé de faire les changements qui sont décrits dans la section qui suit.

3.5.2.2 Déroulement modifié pour cause de grève

Au retour en classe des étudiants, nous avons pu nous rendre compte que certains d'entre eux avaient continué de rédiger leurs réflexions pendant la période de grève, alors que d'autres avaient suspendu cette activité. Seulement trois semaines de cours allaient être reprises, alors nous avons décidé de réduire le nombre de réflexions demandées par étudiant à six plutôt que les huit qui étaient prévues. Étant donné que trois réflexions avaient déjà été faites avant la grève, il n'en restait que trois autres à faire. De plus, les rédactions allaient

maintenant devoir être faites à la maison et remises au cours. Quant à la rétroaction, étant donné la grande irrégularité de remise des réflexions, elle a carrément dû être éliminée. Les étudiants ont rédigé leurs réflexions à des dates variables sur toute la période s'étendant du début de la grève à la fin de la session au mois de mai, sur un total de quinze dates que nous avons comptabilisées. Le tableau 3.2 résume bien la situation et les modifications que nous avons dû apporter à la collecte des données.

Tableau 3.2

Modifications apportées à la collecte de données en raison de la grève étudiante

Aspects de la collecte touchés par les modifications	Déroulement prévu et respecté pour les trois premières entrées	Déroulement modifié pour cause de grève
Nombre total d'entrées prévu	8	6
Temps et lieu de la rédaction	En classe, durant les 15 dernières minutes du cours	À la maison
Dates des entrées	3 dates fixes (25 janvier, 1 ^{er} février, 8 février)	15 dates variables
Rétroaction	Commentaires motivationnels	Aucune rétroaction

3.5.2.3 Impact des changements apportés

Dû à ces circonstances, qui étaient hors de notre contrôle, des changements ont été effectués dans notre collecte de données. Ces changements ne sont évidemment pas sans conséquence sur l'ensemble de notre étude. Rappelons-nous, à cet effet, nos questions et sous-questions de recherche, à savoir : est-ce que l'utilisation d'un journal de bord permet à des apprenants adultes de FLS de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques? et les sous-questions : 1) Quel type de réflexion les sujets produisent-ils?; 2) Y a-t-il un changement dans le type de réflexion que les sujets produisent entre le début et la fin de l'expérimentation? Malgré les changements apportés, nous considérons que nous pouvons toujours tenter de répondre à la question de recherche, ainsi qu'à la première sous-question, concernant le type de réflexion produite. Cependant, étant donné que les rédactions des étudiants pendant et

après la grève n'ont pas été produites sur une base régulière et fixe, nous ne croyons plus être en mesure de calculer la variation des types de réflexion entre le début et la fin de l'étude. À ce point de la recherche, nous éliminons la dernière sous-question de recherche pour nous concentrer sur les deux premières.

3.5.3. Rencontre d'évaluation avec les participants

Nous avons prévu une rencontre, après la période de rédaction du journal, pour revoir les étudiants et leur faire remplir le questionnaire d'appréciation de l'utilisation du journal. Cependant, le temps de classe étant réduit à cause de la grève, il n'a pas été possible de prendre ce temps. Les questionnaires ont donc été distribués en classe et remplis en devoir, à la maison.

3.6 Dépouillement des données

Chaque participant s'est vu attribué un numéro d'identification pour toute la durée de l'étude. Les numéros attribués vont de 1 à 40, car ils incluent tous les étudiants qui étaient inscrits au cours sans égard à leur participation à l'étude. À chaque semaine de la période de rédaction, les entrées des journaux de bord ont été photocopiées et les données, saisies. Pour ce faire, nous avons utilisé le programme d'analyse de données qualitatives Atlas. Ce programme permet la création de catégories d'analyse et le calcul automatique de la fréquence de chaque catégorie. Les réflexions étaient classées par date, et à l'intérieur de chaque date, on retrouve le numéro du participant et le commentaire de l'expérimentatrice.

3.7 Analyse des données

Au fur et à mesure que les données étaient saisies, nous avons procédé à leur analyse. Les données de l'étude nous permettant de répondre à nos questions de recherche sont celles qui ont été recueillies à l'aide du journal de bord, soit les réflexions des participants. Nous devons aussi analyser les rétroactions de l'expérimentatrice pour nous assurer qu'elles n'ont pas eu d'influence sur les réflexions des participants. L'analyse des réflexions des participants est décrite dans la section 3.7.1, alors que l'analyse des rétroactions de

l'expérimentatrice l'est dans la section 3.7.2. L'analyse des informations recueillies par le questionnaire d'appréciation du journal est décrite dans la section 3.7.3. Cette dernière analyse ne sert pas directement à répondre à notre question de recherche, mais à enrichir la réflexion sur les implications pédagogiques d'une telle étude et sur les pistes de recherche future.

3.7.1 Analyse des réflexions des participants

Afin d'analyser les réflexions des participants, nous avons dû définir ce que serait notre unité d'analyse, que nous clarifions ici (3.7.1.1), puis établir notre méthode de codification des unités (3.7.1.2), et finalement notre méthode d'analyse (3.7.1.3).

3.7.1.1 Unité d'analyse

Chaque réflexion métalinguistique, c'est-à-dire chaque production écrite à propos d'un élément linguistique remarqué par le participant, ainsi que chaque réflexion faite au sujet de cet élément produite par le participant constitue une unité d'analyse. Celle-ci peut être constituée de seulement quelques mots, ou de plusieurs phrases. Pour un même élément remarqué, il est possible de coder différentes réflexions indépendamment.

3.7.1.2 Méthode de codification des unités

Étant donné la nature exploratoire de ce travail, nous n'avions aucune information qui puisse nous permettre de prévoir les types de réflexions possiblement formulées par les sujets. Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons d'abord vérifié si les journaux de bord contenaient des réflexions écrites à propos du langage. Remarquant qu'ils en contenaient un grand nombre, nous avons alors besoin de catégories pour classer ces réflexions. Des catégories générales, soit la *syntaxe*, le *lexique*, la *prononciation*, la *morphologie*, et les *expressions*, ont été établies, d'abord, par l'expérimentatrice. À partir de ce moment, nous avons eu recours à une évaluatrice pour valider les catégories établies et le classement des unités dans ces catégories. Deux juges, l'expérimentatrice et l'évaluatrice, ont donc procédé à la classification des unités. Les catégories qui avaient été établies ont été

raffinées tout au cours de l'analyse dans un accord commun entre les deux juges. À partir des six catégories que nous avons établies au départ, nous en sommes finalement arrivé à une classification en 10 catégories, lesquelles sont présentées et définies dans le tableau 3.3, accompagnées d'un exemple. Les catégories ont été établies afin de permettre de classer chacune des unités. Les unités concernant la syntaxe ont été divisées en deux catégories distinctes, soit *syntaxe – nature et fonction* et *syntaxe – la phrase*. La raison pour laquelle nous avons établi ces deux catégories de la syntaxe est que la syntaxe, en soi, est très vaste et très complexe et nous voulions tenter de faire ressortir les aspects qui faisaient état de réflexions à l'intérieur même de la syntaxe. À l'observation des unités, nous avons rapidement remarqué le grand nombre de réflexions sur l'analyse des constituants de la phrase, soit l'analyse de la nature et de la fonction des mots et des groupes de mots, ainsi qu'une quantité importante de réflexion qui touchait plutôt la phrase, soit l'ordre des mots, la négation, les règles d'accord grammatical et l'utilisation des temps de verbes. Nous avons donc utilisé ces critères pour classer les unités dans l'une ou l'autre des deux catégories liées à la syntaxe. La catégorie *lexique* a été définie pour regrouper les unités où il y avait présence d'un lien explicite entre le mot et le sens, c'est-à-dire quand le participant fournissait une définition ou une réflexion touchant le sens du mot; nous avons ajouté la catégorie *vocabulaire* pour classer les unités qui ne font état que d'un mot de vocabulaire sans référence au sens du mot. La catégorie *prononciation* s'est élargie pour accueillir tout ce qui touche les particularités de la langue orale. Nous avons conservé les catégories *morphologie* et *expressions* comme nous les avons prévues au départ, et nous avons dû ajouter les catégories *langues et cultures*, *écrit* et *sémantique* pour classer les unités concernant des aspects que nous n'avions pas définis de prime abord.

Pour le classement des unités dans chacune des catégories, nous avons procédé de la manière suivante : une des juges identifiait les unités dans les réflexions des participants, puis les classait dans une des catégories. La seconde juge reprenait le travail et quand il y avait désaccord sur le classement d'une des unités, les deux juges travaillaient ensemble pour en arriver à un accord commun. Dans les cas où un accord n'a pas été possible au sujet de la classification d'une unité, nous avons éliminé les dites unités de l'analyse.

Nous présentons maintenant, dans le tableau 3.3, les dix catégories dans lesquelles nous avons classé les unités, en donnant pour chaque catégorie un exemple pour illustrer nos

propos. Il est à noter que nous avons saisi et retranscrit les réflexions des participants telles qu'elles, sans en corriger les erreurs.

Tableau 3.3
Description et exemples des catégories de classification des unités

Catégorie	Description des unités la constituant	Exemples
Langues et cultures	Unités concernant les différences culturelles, les comparaisons avec la langue maternelle, avec l'anglais ou le français de la France, les réflexions sur le registre et l'origine des mots.	<i>Participant #39, 8 février 2005</i> Par exemple on peut dire « tomber en amour ». En France, on dirait la même chose « tomber amoureux/amoureuse de quelqu'un ».
Oral	Unités dont le sujet est la comparaison entre l'écrit et l'oral ou la prononciation.	<i>Participant # 38, 3 mai 2005</i> En plus, il y a des mots qu'on prononce de la même façon mais la signification est tout à fait différente. Ex : la chaire, chère, etc.
Écrit	Unités concernant la graphie ou l'orthographe, sans références aux flexions.	<i>Participant #32, 1^{er} février 2005</i> J'ai découvert le nom mademoiselle. Avant j'ai entendu beaucoup de fois ce mot, mais je n'ai pas su comment écrire.
Lexique	Unités faisant une référence explicite entre la forme et le sens d'un mot. Aussi, réflexions sur le genre, le nombre et les traits syntaxiques des mots.	<i>Participant # 1, 23 avril 2005</i> Quelle est la différence entre le mot « livre » et le mot « imprimé »? Est-ce que l'imprimé contient le roman, le revue, le journal?
Morphologie	Unités au sujet de la morphologie flexionnelle ou dérivationnelle.	<i>Participant # 20, 29 avril 2005</i> Premier mot que je n'ai pas connu « abritent », mais j'ai reconnu dans ce mot le nom « abri ».
Syntaxe – nature et fonction	Unités concernant la nature ou la fonction des mots dans la phrase.	<i>Participant # 2, 29 avril 2005</i> Je lui dit de rester ici, il est parti quand même. Ici « quand » n'est pas conjonction de subordination.
Syntaxe – la phrase	Unités dont le sujet touche la phrase, soit l'analyse de la phrase ou des propositions, la négation, l'ordre des mots, les règles d'accord et les temps de verbe.	<i>Participant # 13, 25 janvier 2005</i> Cependant, j'ai une question sur l'ordre de ce groupe nominal : pourquoi on met cet adjectif « vague » avant le nom « frémissement »?
Expressions	Unités référant à des expressions idiomatiques, des locutions verbales, ou toute combinaison de mots qui font que le participant, tout en connaissant le sens de chaque mot, ne peut déduire le sens des mots dont le sens changent dans des contextes donnés.	<i>Participant #23, 25 janvier 2005</i> Par exemple, j'ai bien compris la signification de « tout à l'heure » comme « À tout à l'heure ». elle signifie le temps futur, mais elle a aussi l'autre sens qui signifie le temps passé.
Sémantique	Unités touchant explicitement l'aspect sémantique de la phrase ou des mots. Ne comprend pas les définitions de mots (<i>lexique</i>), ni les expressions (<i>expressions</i>).	<i>Participant # 31, 1^{er} février 2005</i> Adverbes changent le sens que les adjectifs, par exemple, « dernier » et « dernièrement », « heureux » et « heureusement », etc.
Vocabulaire	Unités constituées d'un mot sans que de lien ne soit établi avec le sens. Aucune hypothèse n'est fournie sur le sens du mot. Souvent, le mot est présenté seul.	<i>Participant # 29, 8 février 2005</i> Je ne comprends pas le mot « manganèse ».

3.7.1.3 Méthode d'analyse des unités

Les unités ont été analysées à deux niveaux : d'abord, sous un angle descriptif en termes de fréquences absolues et relatives, puis sous un angle inférentiel, à l'aide d'un Chi-carré.

L'analyse descriptive (statistiques descriptives), sous forme de fréquences absolues, est faite par le programme Atlas. Le programme nous donne le nombre d'unités codées dans chacune des catégories. Pour obtenir les fréquences relatives, nous devons diviser, pour chaque catégorie, la fréquence absolue par le nombre total d'unités.

En ce qui concerne l'analyse inférentielle (statistiques inférentielles), nous sommes ici en présence de données nominales exprimées sous forme de fréquences. Afin de nous assurer que le nombre d'unités de chaque catégorie diffère, nous avons procédé à un test de Chi-carré. Si la valeur de p du test est inférieure à 0.05 ($p < 0.05$), cela nous indique que la fréquence obtenue dans les différentes catégories est statistiquement différente (Hatch et Lazaraton, 1991).

3.7.2 Analyse des rétroactions de l'expérimentatrice

Afin de contrôler le mieux possible l'effet des rétroactions sur les réflexions des sujets, nous avons aussi analysé les entrées que nous avons produites dans les journaux des étudiants. Nous avons d'abord établi des catégories, puis effectué la classification des rétroactions dans chacune des catégories. Par la suite, la seconde juge a proposé un changement dans les catégories et a refait la classification des rétroactions dans les catégories. S'il y avait désaccord entre la classification effectuée par l'expérimentatrice et celle effectuée par la seconde juge, ces dernières ont essayé d'en arriver à un accord commun, sans quoi la rétroaction était rejetée de l'analyse.

Les rétroactions ont été classées dans trois catégories. La première, *motivation*, contient toutes les rétroactions qui visaient à féliciter le participant et à l'encourager à continuer, tel que représenté par cet exemple :

Rétroaction de l'expérimentatrice pour le participant #20, 25 janvier 2005
Très bonnes réflexions. Continuez!

La seconde catégorie contient les rétroactions que nous avons nommées *clarification*. Elles avaient pour but de rappeler au participant la question à laquelle il devait répondre, et à encourager le participant à détailler ses réflexions. Ce type de rétroaction pouvait prendre la forme suivante :

Rétroaction de l'expérimentatrice pour le participant #39, 25 janvier 2005

Il serait intéressant que vous détailliez les réflexions que vous faites par rapport à vos observations.

Finalement, les autres rétroactions ont été classées dans la catégorie *autres*. Ces rétroactions correspondent à des commentaires divers qui ont été faits au sujet du contenu de la réflexion des participants, sans toutefois faire des commentaires sur le contenu linguistique.

Un exemple de ce type de rétroaction est présenté ici :

Rétroaction de l'expérimentatrice pour le participant #1, 8 février 2005

C'est très intéressant que vous ayez été aidée par un francophone. C'est une bonne opportunité pour pratiquer.

Pour l'analyse des rétroactions, nous n'avons procédé qu'à une analyse, soit par l'utilisation de fréquences absolues et relatives. En effet, l'analyse des rétroactions de l'expérimentatrice ne visait qu'à nous assurer que les rétroactions n'étaient pas de nature à orienter la réflexion des participants.

3.7.3 Analyse des informations recueillies par le questionnaire d'appréciation du journal

Les questions présentées dans le questionnaire d'appréciation sont de deux types : des énoncés d'opinion dont les réponses sont situées sur une échelle de Likert à cinq points, et des questions ouvertes.

En ce qui concerne les réponses obtenues sur les échelles de Likert, nous avons calculé les moyennes obtenues pour ainsi avoir une idée générale de l'opinion des participants. Pour les questions ouvertes, nous avons dressé une liste des réponses fournies et verrons quelles tendances s'en dégagent.

Nous avons, dans ce chapitre, présenté la méthode utilisée pour conduire notre étude. Nous avons dû saisir, identifier et coder les réflexions métalinguistiques rédigées par les participants dans leur journal. Malgré les modifications que nous avons dû apporter au cours

de notre étude à cause de la grève étudiante, nous avons pu collecter un grand nombre de données, que nous présenterons dans le chapitre suivant.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Nous avons, dans le chapitre précédent, décrit la méthode que nous avons suivie pour collecter nos données et la procédure que nous avons utilisée pour les analyser. Dans ce chapitre, nous présenterons les données que nous avons obtenues ainsi que les résultats de l'analyse de ces données. Nous présenterons d'abord les données que nous avons obtenues à partir des réflexions des journaux de bord des participants (4.1), puis des rétroactions de l'expérimentatrice (4.2) et finalement, du questionnaire d'appréciation du journal (4.3). Nous terminerons par une synthèse des résultats obtenus (4.4).

4.1 Réflexions des participants

Les réflexions des participants ont été saisies et codées. Les réflexions qui ont été codées, soit les unités, ont été classées dans 10 catégories émergentes, puis comptabilisées à l'aide du programme Atlas. Nous présentons ici les résultats obtenus en deux parties : nous présenterons d'abord les résultats des statistiques descriptives (4.1.1), puis ceux des statistiques inférentielles (4.2.1).

4.1.1 Statistiques descriptives

Nous présentons, dans le tableau 4.1, le nombre d'unités dans chacune des catégories pour l'ensemble des participants et l'ensemble de la durée de l'étude sous forme de fréquence absolue et de fréquence relative.

Tableau 4.1
Fréquence absolue et fréquence relative des unités comptabilisées par catégorie

Catégories	Fréquence absolue	Fréquence relative
Langues et cultures	23	4.55 %
Oral	24	4.75 %
Écrit	3	0.59 %
Lexique	51	10.10 %
Morphologie	51	10.10 %
Syntaxe – nature et fonction	147	29.11 %
Syntaxe – la phrase	43	8.51 %
Expressions	127	25.15 %
Sémantique	15	2.97 %
Vocabulaire	21	4.16 %
Total	505	99.99 %

Rappelons que nombre total de unités, soit 505, correspond aux réflexions qui ont été produites par 35 participants dans six périodes de rédaction. Cela équivaut à une moyenne de 2,4 unités par participant, par entrée. Le nombre maximum d'unités produites à l'intérieur d'une même entrée est dix, et le nombre minimum est zéro. En effet, il pouvait arriver qu'un participant écrive une réflexion dans laquelle il n'y avait pas présence de réflexion métalinguistique, tel que nous l'avions opérationnalisée.

Il semble, à la lecture de ce tableau, que la *syntaxe – nature et fonction* et les *expressions* soient les aspects ayant été l'objet du plus grand nombre de réflexions. En effet, sur 505 unités de réflexion compilées pour l'ensemble des participants sur toute la période de l'étude, près de 30% des réflexions formulées par les participants, soit 147 unités, concernait la *syntaxe- nature et fonction*. Rappelons que les unités classées dans cette catégorie faisaient état d'une réflexion explicite sur la nature ou la fonction des mots dans la phrase, comme dans les exemples suivants :

Participant #35, 8 février 2005

Les enfants étaient tristes que leurs parents vendent la maison parce qu'ils avaient la possibilité d'inviter des amis. Dans cette phrase principal, « maison » est COD du verbe « vendre ».

Participant #36, 8 février 2005

Dans la phrase « Il faut toujours compter sur le facteur de Refroidissement éolien, selon nos savants météorologues », « savant » est un nom ou adjectif, et j'ai trouvé que météorologue est un nom.

La catégorie *expressions* se classe en deuxième position relativement au plus grand nombre d'unités produites, avec un total de 127 unités, correspondant à environ 25% du nombre total d'unités. Les unités de cette catégorie faisaient état, par exemple, d'expressions idiomatiques ou de locutions verbales, comme dans l'exemple suivant :

Participant #15, 25 janvier 2005

Il était duveteux comme un vieux minou. Quel est le sent de cette expression?

Suivent les catégories *lexique* et *morphologie*, toutes deux avec 51 unités, soit moins de la moitié du nombre d'unités de la catégorie *expression*, et environ le tiers du nombre d'unités de la catégorie *syntaxe – nature et fonction*. Les autres six catégories contiennent entre trois et 43 unités, soit une très faible proportion si nous les comparons aux deux catégories qui en contiennent le plus.

Nous pouvons, en effet, remarquer par l'observation des fréquences que le nombre d'unités diffère sensiblement d'une catégorie à l'autre. Cependant, nous avons tout de même traité les données à l'aide d'un test statistique, le Chi-carré, afin de nous assurer que la fréquence absolue de chacune des catégories diffère significativement. Le résultat de ce test est présenté dans la section suivante.

4.1.2 Statistiques inférentielles

Pour les raisons expliquées dans le chapitre *Méthode*, le test statistique que nous avons utilisé pour analyser nos données est le Chi-carré, qui peut nous assurer que le nombre d'unités de chacune des catégories diffère. Le résultat obtenu ($\chi^2(9) = 417.2$, $p < 0.0001$) indique qu'il y a une différence significative entre les fréquences obtenues dans les différentes catégories.

4.2 Rétroactions de l'expérimentatrice

Afin de nous assurer que les rétroactions de l'expérimentatrice n'étaient pas de nature à influencer la réflexion des participants, nous les avons aussi codées en trois catégories : 1) *motivation*; 2) *clarification*; 3) *autres*.

Nous avons codé 165 rétroactions. Parmi celles-ci, 112 rétroactions, équivalant à presque 68% du total des rétroactions, correspondaient à des rétroactions de nature motivationnelle; 36 rétroactions (21.8%) correspondaient à des rétroactions de la deuxième catégorie, soit des énoncés de demande de clarification, alors que 17 rétroactions (10.3%) font partie de la catégorie *autres*.

Étant donné que l'objectif de la rétroaction était principalement de motiver les participants, il n'est pas surprenant que ce soit les rétroactions de la catégorie *motivation* que nous retrouvions en plus grand nombre. Les demandes de clarification, qui correspondent à 21.8% du nombre total de rétroactions, avaient pour but de rappeler au participant de détailler ses réflexions et de s'en tenir à des réflexions sur la langue. Elles n'orientaient cependant pas la réflexion du participant sur des aspects de la langue. Finalement, les rétroactions de la catégorie *autres*, les moins nombreuses avec 17 rétroactions (10.3%) touchaient des thèmes généraux et répondaient à des questions des participants sur des sujets autres que linguistiques, tel que représenté dans l'exemple qui suit :

Participant #33, 8 février 2005

Pour le verbe « manquer », selon la culture de mon pays ou l'anglophon, je me trompe de le utiliser ainsi : Je te manque. Mais le dictionnaire dit que « Tu me manques ». C'est un peu compliqué pour moi. Pouvez-vous expliquer pourquoi?

Rétroaction de l'expérimentatrice, participant #33, 8 février 2005

Vous n'êtes pas le seul à qui cela cause problème!

À la suite de l'analyse des rétroactions produites par l'expérimentatrice, nous pouvons donc affirmer que ces rétroactions n'étaient pas de nature à orienter les réflexions des participants.

4.3 Questionnaire d'appréciation

Les participants ont dû répondre au questionnaire d'appréciation de l'utilisation du journal en devoir à la maison à la fin de la période de rédaction. Il avait été prévu qu'ils le remplissent en classe lors d'une rencontre d'évaluation, à la suite de la période de rédaction, mais la grève nous a forcée à apporter ces modifications. L'enseignante du groupe nous a remis les 26 questionnaires qui avaient été remplis.

Tel que décrit dans le chapitre précédent, le questionnaire d'appréciation comportait quatre parties. Nous présenterons ici les résultats obtenus dans ces quatre parties (4.3.1 à 4.3.4).

4.3.1 Première partie : Appréciation générale de l'utilisation du journal

Cette partie comptait quatre énoncés. Les participants devaient donner leur accord avec l'énoncé sur une échelle de Likert à cinq points, selon la légende suivante :

- 5 : Tout à fait d'accord
- 4 : Partiellement d'accord
- 3 : Indifférent (ni en accord, ni en désaccord)
- 2 : Partiellement en désaccord
- 1 : Tout à fait en désaccord

Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 4.2 sous forme de moyenne :

Tableau 4.2
Résultats obtenus dans la première partie du questionnaire

Énoncé	Moyenne (n=26)
1) L'utilisation du journal m'a permis de porter attention au langage plus qu'à l'habitude.	4.38
2) La rédaction de réflexions dans le journal est une activité intéressante.	4.23
3) Le journal est un bon outil à utiliser dans un cours de rédaction.	4.08
4) La réflexion faite dans le journal m'a aidé(e) à m'améliorer en français.	4.12
5) J'étais motivé(e) à écrire dans mon journal.	3.96

Note. Score maximum possible: 5

La moyenne obtenue au premier énoncé indique que les participants considèrent que l'utilisation du journal leur a permis de porter attention au langage plus qu'ils ne le font à l'habitude ($\chi=4.38$). Ils sont aussi partiellement d'accord avec les trois énoncés qui suivent, à savoir que la rédaction dans le journal est une activité intéressante, que le journal est un bon outil à utiliser en classe, et que la réflexion faite dans le journal les a aidés à s'améliorer en français. Le dernier énoncé, concernant la motivation des participants à rédiger dans le journal, a obtenu un résultat un peu moins élevé. En effet, la moyenne obtenue ($\chi=3.96$), bien qu'elle indique tout de même que les participants sont partiellement d'accord avec l'énoncé, n'est pas aussi forte que les autres moyennes.

L'ensemble des résultats de cette première partie du questionnaire indique que les participants ont, en général, apprécié l'utilisation du journal et qu'ils en voient les aspects positifs.

4.3.2 Deuxième partie : la question posée dans le journal

La deuxième partie du questionnaire, au sujet de la question posée dans le journal, compte trois questions ouvertes : la première concerne la question, à savoir si elle était claire et facile à comprendre. La seconde question visait à savoir ce que les étudiants pensaient du fait d'avoir à répondre à la même question chaque semaine, et finalement la dernière question se voulait une question où les participants pouvaient suggérer des questions qui pourraient être posées dans le journal.

À la première question de cette partie, à savoir si les participants trouvaient la question claire et facile à répondre, 18 participants ont répondu et nous avons pu classer les réponses comme suit :

8 participants ont écrit que la question était claire et facile à répondre

8 participants ont écrit que la question était claire mais difficile à répondre

2 participants ont écrit que la question était claire, mais trop vague

Nous pouvons conclure que la formulation de la question était claire, mais que la réflexion qu'elle demande est plus complexe.

À la deuxième question de cette partie, les participants devaient dire si oui ou non ils considéraient qu'il aurait été préférable de changer de question à chaque semaine, et

d'expliquer leur réponse. Nous avons obtenu 22 réponses à cette question : 13 participants ont répondu que nous devrions changer la question chaque semaine et 9 participants ont répondu qu'il n'était pas nécessaire de la changer.

Parmi les participants ($n=13$) qui ont répondu que la question devrait changer chaque semaine, voici des exemples d'explications qu'ils ont offertes, lesquelles représentent l'ensemble des réponses obtenues. Rappelons que nous avons saisi les réponses des participants telles qu'elles étaient présentées, sans corriger les erreurs qu'elles contenaient.

Participant #1

Il y a des questions différents, je peut utiliser des aspects de la langue, comme le vocabulaire, la grammaire, etc.

Participant #22

Il aurait été plus motivant.

Participant #28

Pose des questions plus précises, avec un thème différent, cela ira mieux.

Participant #35

On a besoin de changement.

Parmi les participants qui ont répondu qu'il n'est pas nécessaire que la question change chaque semaine ($n=9$), voici des exemples d'explications qu'ils ont offertes, lesquelles représentent l'ensemble des réponses obtenues :

Participant # 11

La question est assez bien.

Participant #37

Elle a reflété nos besoins.

Participant #38

On trouve différentes idées et la question était bien.

Nous pouvons observer qu'en général, les participants auraient préféré que la question change à chaque semaine, qu'elle soit plus précise et plus orientée vers des éléments linguistiques particuliers. Cela n'était pas possible dans le cadre de cette étude, mais devrait

être considéré dans des études ultérieures ou dans des applications du journal en salle de classe.

Finalement, voici les suggestions de questions que nous avons obtenues à la troisième question de cette partie:

Participant #13

Qu'est-ce que vous allez faire si vous rencontrez un mot inconnu que vous entendez quand vous écoutez la radio?

Participant #18

Vous pouvez peut-être classer les questions. Par exemple : une semaine pour pronom, une semaine pour prononciation, etc.

Participant #39

Par exemple, on pourrait poser une question qui concernait le français lu la première semaine, une autre question qui concernait le français écrit la deuxième semaine, etc.

4.3.3 Troisième partie : les commentaires de l'expérimentatrice

La troisième partie concernait les commentaires de l'expérimentatrice. Sur une échelle de Likert à cinq niveaux, que nous avons décrits dans la section 4.3.1, les participants devaient donner leur opinion sur l'effet motivant des commentaires ainsi que sur l'utilité de ces commentaires. Les résultats obtenus à ces questions sont présentés dans le tableau 4.3 sous forme de moyenne.

Tableau 4.3
Résultats obtenus dans la troisième partie du questionnaire

Énoncé	Moyenne (<i>n</i> =26)
1) Les commentaires de l'expérimentatrice étaient motivants.	4.00
2) Les commentaires de l'expérimentatrice étaient utiles.	3.85

Note. Score maximum possible : 5

Nous pouvons remarquer que les participants étaient partiellement en accord avec l'affirmation concernant l'effet motivateur des commentaires. Quant à l'utilité des commentaires, les participants trouvaient que les commentaires étaient relativement utiles, le score obtenu (3.85) étant près de 4, qui correspond à *partiellement d'accord*.

Pour terminer cette partie, nous avons rappelé aux participants que, dans le cadre de cette étude, il était impossible pour l'expérimentatrice de répondre à leurs questions au sujet de la langue. Puis, nous leur avons demandé quels types de commentaires ils aimeraient avoir si un journal devait être utilisé dans leurs cours de rédaction. Tous les participants ($n=18$) ayant répondu à cette question ont indiqué qu'ils aimeraient avoir des réponses à leurs questions et des commentaires au sujet de la langue.

4.3.4 Quatrième partie : commentaires généraux et améliorations à proposer

Finalement, la dernière partie du questionnaire ne comportait qu'une question ouverte au sujet d'améliorations à proposer ou de commentaires généraux. Trois participants ont répété ici qu'il aurait été important et plus intéressant s'ils avaient pu avoir réponse à leurs questions sur la langue. Voici l'ensemble des autres commentaires que nous avons obtenus :

Participant #8

C'est une activité intéressante. Continuez ainsi.

Participant #23

J'espère qu'on peut écrire tout pour la langue française. Ce n'est pas seulement la question de la semaine.

Participant #34

Le journal de réflexion est un bon exercice pour étudier le français. Si nous pouvons continuer de le faire, nous devons élever notre français.

Participant #40

L'exercice de réfléchir sur nos expériences, nos erreurs, nos épiphanies, est toujours utile.

4.4 Synthèse

Les résultats présentés dans la section 4.1 nous permettent de répondre à notre question et à notre sous-question de recherche. Ils indiquent que deux catégories, sur les dix qui ont été établies, se démarquent particulièrement par le grand nombre d'unités de réflexion dont elles font état : les catégories *syntaxe – nature et fonction* et *expressions*. Certaines autres catégories ne contiennent qu'un petit nombre d'unités, comme la catégorie *écrit* qui ne

contient que trois unités. De manière générale, le nombre d'unités varie significativement entre les catégories, comme nous l'a indiqué le résultat du test du Chi-carré.

Nous avons présenté, dans la section 4.2, les résultats de l'analyse des rétroactions de l'expérimentatrice. Cette analyse nous a permis de vérifier que les rétroactions produites par l'expérimentatrice dans les journaux des étudiants n'étaient pas de nature à influencer la réflexion des participants. Le cas contraire, il ne nous aurait pas été possible de considérer les réflexions des participants comme indices de ce qui attire leur attention. En effet, si nos commentaires avaient été de nature linguistique, l'attention des apprenants aurait pu être orientée par ces commentaires, alors que nous tentions plutôt de voir comment s'orientait l'attention des apprenants sans notre intervention.

La section 4.3 comporte les informations recueillies par le questionnaire d'appréciation que les participants ont rempli à la fin de l'étude. Étant donné que la présentation de ces résultats est assez exhaustive, nous en présenterons ici une synthèse, bien que ces résultats ne visent pas directement à répondre à notre question de recherche. Ils serviront plutôt à discuter des implications pédagogiques de notre étude.

D'une manière générale, les participants ont semblé apprécier l'activité et en profiter. Cependant, les principaux points à retenir concernent la question posée dans le journal ainsi que la nature des rétroactions fournies par l'expérimentatrice.

Relativement à la question posée, nous pouvons conclure qu'elle était clairement formulée, mais qu'il était difficile d'y répondre. Cette dernière considération, concernant la difficulté de fournir une réponse à la question, n'est pas une indication qu'il faudrait changer la question, mais plutôt que les participants ne sont peut-être pas habitués à porter attention à la langue et à devoir ensuite verbaliser les réflexions qu'ils font dans un contexte comme celui qui leur était proposé par cette étude. Un autre aspect à considérer concerne le fait que les participants auraient préféré, en général, que la question change à chaque semaine pour leur permettre d'avoir des questions plus précises et pour éviter la monotonie.

En ce qui concerne les rétroactions fournies par l'expérimentatrice, les participants ont clairement indiqué qu'ils auraient aimé avoir de la rétroaction sur la forme et des réponses aux questions qu'ils posaient. En effet, ils ne considéraient pas très utiles les commentaires de nature purement motivationnelle.

Les informations obtenues à partir du questionnaire d'appréciation et détaillées dans la section 4.3 sont importantes à considérer pour des études futures ou dans le cas où le journal serait utilisé comme outil en classe de L2. Nous les discuterons plus en profondeur dans le chapitre *Discussion des résultats*.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les données que nous avons obtenues à partir des journaux de bord des participants ainsi que du questionnaire d'appréciation de l'utilisation du journal de bord. Nous avons aussi présenté les résultats de l'analyse de ces données. Dans le chapitre qui suit, nous présenterons la discussion des résultats que nous avons obtenus en regard de nos questions de recherche, mais aussi en regard des implications pédagogiques.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Nous avons présenté, dans les chapitres précédents, le détail de la méthode utilisée pour recueillir les données nous permettant de répondre à notre question de recherche, puis les données que nous avons obtenues ainsi que leur analyse. Dans ce présent chapitre, nous présenterons la discussion des résultats. Le chapitre sera divisé en trois parties : d'abord, nous présenterons la discussion des résultats au regard des questions de recherche (5.1); puis, suivra la discussion des résultats au regard des implications pédagogiques (5.2); finalement, nous conclurons ce chapitre en exposant les limites de la présente étude et les pistes de recherche futures (5.3).

5.1 Discussion au regard des questions de recherche

Nous avons, au départ, une question de recherche qui était suivie de deux sous-questions. Pour les raisons que nous avons décrites dans le troisième chapitre, raisons liées à la grève étudiante, nous avons finalement éliminé une des deux sous-questions de recherche. La question principale était formulée comme suit : est-ce que l'utilisation d'un journal de bord permet à des apprenants adultes de FLS de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques? (5.1.1). À cette question se rattachait une sous question, à savoir : quel type de réflexion les participants produisent-ils? (5.1.2).

5.1.1 Question de recherche principale

La question de recherche principale était : est-ce que l'utilisation d'un journal de bord permet à des apprenants adultes de FLS de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques? À la lumière des résultats obtenus et analysés précédemment, nous pouvons répondre affirmativement à cette question. Le journal de bord représente donc un moyen qui peut être utilisé pour permettre aux apprenants adultes de FLS de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques. Le nombre de réflexions produites ($n=505$) par les participants ($n=35$) le confirme. Ce nombre correspond à une production de 2,4 réflexions par participant, par entrée au journal de bord, lesquelles, rappelons-le, sont au nombre de six. Bien que nous

n'ayons pas, au départ, formulé d'hypothèses à ce sujet, cette étude étant exploratoire, nous nous attendions tout de même à ce que les participants adultes de niveau avancé produisent des réflexions. En effet, les participants de l'étude de Simard (2004), des enfants de niveau débutant en anglais langue seconde, avaient eux-mêmes produit des réflexions métalinguistiques à l'aide du journal de bord à l'intérieur d'un cours basé sur l'approche communicative. Nous pouvons maintenant nous tourner vers le type de réflexions métalinguistiques qui ont été produites par les participants.

5.1.2 Sous-question de recherche

La sous-question de recherche visait à rendre compte de la nature des réflexions produites par les participants. Afin de pouvoir y répondre, nous avons dû extraire, des rédactions des participants, des unités représentant des réflexions métalinguistiques telles que nous les avons définies, et classer les unités dans différentes catégories, au nombre de dix, selon l'élément langagier auquel le participant référerait, ou selon le type de réflexion qu'il faisait au sujet de cet élément. Les résultats, présentés dans le chapitre précédent, indiquent que les catégories dans lesquelles se trouve le plus grand nombre de réflexions sont la *syntaxe – natures et fonctions* ($n=147$) et les *expressions* ($n=127$), sur un total de 505 réflexions produites par les 35 participants au cours de l'étude.

Pour expliquer ces résultats, nous proposons de les comparer avec ceux qui ont été obtenus par Simard (2004), étude qui a inspiré ce projet de recherche. L'étude de Simard (2004) est la seule avec laquelle notre étude soit comparable. Rappelons qu'une autre étude avait fait l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique, l'étude de Allison (1998), mais que dans ce cas, le chercheur n'observait pas les éléments du langage qui faisaient état de réflexions comme nous l'avons fait.

Il est à noter que les catégories utilisées dans l'étude de Simard (2004) diffèrent de celles que nous avons établies pour classer nos unités. Les catégories que nous avons créées correspondent plutôt à des aspects du langage, soit la syntaxe, la morphologie, le lexique, etc. alors que les catégories utilisées par Simard (2004) sont plus générales, par exemple le contenu, la forme, ou les réflexions métalinguistiques. Cependant, le fait que les catégories utilisées dans les deux études ne sont pas les mêmes n'empêche pas de pouvoir en comparer

les résultats; pour ce faire, nous avons décidé de nous concentrer sur la comparaison des catégories qui contiennent le plus de réflexions dans l'une et l'autre des études, soit la catégorie *vocabulaire* pour l'étude de Simard (2004) et les catégories *syntaxe (natures et fonctions)* et *expressions*, dans le cas de notre étude. Notons que la catégorie *vocabulaire* de l'étude de Simard (2004) peut se comparer à la combinaison des catégories *vocabulaire* et *lexique* de notre étude. Si nous combinons ces deux dernières catégories, le total des réflexions correspond à 72 réflexions, qui est toujours de beaucoup inférieur au total des catégories *syntaxe (natures et fonctions)* et *expressions*, catégories qui ont donc, toutes comparaisons confondues, fait état du plus grand nombre de réflexions de la part de nos participants.

Nous présentons d'abord, dans le tableau 5.1, les principales différences dans la méthode utilisée et dans les résultats obtenus dans l'étude de Simard (2004) et la présente étude.

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

Aspects comparés	Étude de Simard (2004)	Notre étude
Comparaison dans la méthode utilisée		
1) Participants	81 élèves 10-11 ans 6 ^e année primaire niveau débutant	35 étudiants âge moyen: 34.5 ans niveau de scolarité moyen: universitaire 1er cycle niveau avancé
2) Type d'enseignement	Communicatif	Enseignement explicite de la grammaire
3) Type de journal	Non-dialogué	Dialogué
4) Questions de réflexion	Ce que tu as appris Différences et similarités L1/L2	Ce que vous avez remarqué
Comparaison dans les résultats obtenus		
Catégories de réflexion prédominantes	Vocabulaire	Syntaxe (nature et fonctions) Expressions

Nous pouvons remarquer que les participants de l'étude de Simard (2004) ont produit les réflexions les plus nombreuses dans la catégorie *vocabulaire* (37%), alors que les participants de notre étude ont plutôt produit des réflexions au sujet de la *syntaxe - nature et fonction* et des *expressions*. Afin d'expliquer ces résultats, nous allons tenter de voir en quoi les différences entre les deux études ont pu influencer le type de réflexion produite par les participants, pour chacun des quatre aspects de la méthode comparés dans le tableau 5.1, soit les participants (5.1.2.1), le type d'enseignement (5.1.2.2), le type de journal (5.1.2.3) et les questions de réflexion (5.1.2.4). Nous terminerons cette section par une synthèse de la discussion des résultats obtenus pour les types de réflexion à la lumière de la comparaison entre les deux études (5.1.2.5).

5.1.2.1 Participants

L'âge des participants, comme facteur cognitif, n'a probablement pas eu une grande influence sur le type de réflexions produites. En effet, à l'âge de 10 ou 11 ans, les enfants ont terminé le développement de leur capacité de réflexion métalinguistique (Gombert, 1990). Cependant, il n'est pas clairement défini que la capacité de réflexion métalinguistique soit associée au développement cognitif (Van Kleeck, 1982) plutôt qu'à la compétence langagière (Smith-Lock, 1995), dont nous discuterons sous peu. Un des facteurs qui a pu influencer nos résultats est plutôt le niveau de scolarité atteint. Les participants de notre étude ont, pour la plupart, complété des études universitaires dans leur langue maternelle, alors que les participants de Simard (2004) ne sont qu'à la fin de leurs études primaires. Selon Birdsong (1989), le niveau de littéracie influence la capacité de réflexion métalinguistique. Des études (par ex., Pratt, Tunmer et Bowey, 1984; Scholes et Willis, 1987, cités dans Birdsong, 1989) avec des jeunes enfants ou les adultes non lettrés ont démontré que moins le niveau de littéracie est élevé, plus les participants ont tendance à considérer les propriétés non-formelles de la langue, soit les propriétés sémantiques (voir Birdsong, 1989, pour plus de détails). À cet effet, Sharwood-Smith (1981) précise que les adultes demandent plus d'informations explicites au sujet de la langue-cible à cause de leur maturité intellectuelle et de leurs expériences d'apprentissage préalables. Le degré de scolarité, conjointement avec leur niveau atteint dans la langue-cible, dont nous expliquerons l'influence ci-dessous, a pu jouer un rôle dans le type de réflexion fournie par les participants des deux études ici comparées.

Une autre différence entre les participants des deux études qui peut expliquer les résultats obtenus se situe dans le niveau de compétence langagière dans la langue seconde des participants, soit le niveau débutant pour les participants de l'étude de Simard (2004) et avancé pour les participants de notre étude. Ce lien entre le niveau des participants et ce sur quoi leur attention est portée, ici accessible par le contenu de leurs réflexions, est explicable par les principes du modèle d'ALS du traitement de l'input, proposé par VanPatten (1996).

L'attention étant à capacité limitée, les apprenants ne peuvent porter attention à tous les éléments de l'input en un temps donné. Selon VanPatten (1996), ce qui attirera l'attention de l'apprenant sera le sens du message plutôt que la forme, que VanPatten (1996) explique par les deux principes suivants :

1) *Learners process input for meaning before they process it for form.*

2) *For learners to process form that is not meaningful, they must be able to process informational or communicative content at no (or little) cost to attention.* (p.14-15)

Au sujet du premier principe, selon lequel les apprenants traitent l'input pour le sens avant de le traiter pour la forme, VanPatten (1996) spécifie que les apprenants traitent les *content words* dans l'input avant de traiter quoi que ce soit d'autre, et que les apprenants préfèrent traiter les items lexicaux que les items grammaticaux dans leur recherche de sens (p.14). Cette théorie nous permet d'expliquer les résultats que nous avons obtenus. En effet, les participants de l'étude de Simard (2004), des débutants, ont surtout fait des réflexions sur le vocabulaire qui, pour eux à un niveau débutant, est l'élément qui est le plus porteur de sens. Les participants de notre étude, des apprenants de niveau avancé, traitent l'input de manière différente. En effet, leur connaissance avancée du français leur permet d'avoir accès au sens plus facilement et en limitant les ressources attentionnelles nécessaires; leur attention peut donc aussi se porter sur la forme. Quand nous observons les résultats obtenus, nous constatons en effet que l'attention des participants avancés semble plus équitablement divisée entre la forme et le sens. En effet, les réflexions sur la syntaxe qui touchent la nature et la fonction des mots correspondent à des réflexions sur la forme, alors que les réflexions sur les expressions correspondent plutôt au sens. À ce sujet, il est intéressant de remarquer que les expressions, qui ont fait état d'un grand nombre de réflexions, correspondent à des situations où les apprenants connaissaient le sens des mots pris individuellement, mais lorsque qu'ils se

retrouvaient regroupés sous forme d'expression et changeaient de sens, alors ils posaient un problème de compréhension pour les apprenants, comme dans l'exemple suivant :

Participant #36, 8 mars 2005

«Des appuis de taille pour... ». J'ai compris « appui » et « taille » mais je n'ai compris pas la phrase. Ensuite, j'ai trouvé que « de taille » avait un sens différent : d'importance.

Dans cet exemple, l'apprenant démontre très bien sa compréhension des mots de l'expression, mais non pas de leur agencement pour former une expression dont le sens est distinct. La recherche de sens a alors préséance sur la forme.

Le niveau de scolarité et le niveau atteint dans la langue cible, tous deux peu élevés chez les participants de l'étude de Simard (2004), peuvent expliquer pourquoi ils ont produit un plus grand nombre de réflexion sur le vocabulaire, porteur de sens, que sur les autres éléments. Par ailleurs, dans notre étude, le niveau avancé de nos participants leur permet de pouvoir accorder plus d'attention à la forme, ce qui s'est traduit par un nombre important de réflexion sur la syntaxe. Les réflexions sur les expressions démontrent tout de même que la recherche de sens a préséance sur l'attention accordée à la forme.

5.1.2.2 Type d'enseignement

En ce qui concerne le type d'enseignement, rappelons que les participants de l'étude de Simard (2004) étaient soumis à un enseignement de type communicatif alors que ceux de notre étude recevaient un enseignement explicite de la grammaire. Dans ce dernier cas, l'attention des apprenants est explicitement amenée par l'enseignante sur la forme. Il n'est donc pas surprenant que les participants rédigent des réflexions sur les propriétés formelles de la langue, et principalement sur la matière qui est vue dans le cours. Les participants de l'étude de Simard (2004), soumis à un enseignement de type communicatif où l'attention n'est pas portée à la forme, sont confrontés à la recherche de sens qui, à leur niveau de compétence, se retrouve surtout dans le lexique (VanPatten, 1996). Cela peut contribuer à expliquer les différences entre les résultats obtenus dans les deux études ici comparées.

5.1.2.3 Type de journal

Le type de journal de bord utilisé dans l'étude de Simard (2004) et celui que nous avons utilisé diffère dans le sens où notre journal était de type dialogué, c'est-à-dire que nous donnions de la rétroaction aux participants, et ce du moins durant la première moitié de l'étude, avant le déclenchement de la grève. De leur côté, les participants de Simard (2004) ne recevaient aucune rétroaction. À l'étude des rétroactions que nous avons formulées dans notre journal, nous avons obtenu un nombre de 36 rétroactions, soit 21.8% du nombre total de rétroactions, qui ont été catégorisées *clarification*. Ces rétroactions du type *clarification* visaient à pousser les apprenants à détailler leurs réflexions, comme dans l'exemple suivant :

Participant #39, le 25 janvier 2005

J'ai appris beaucoup de nouveaux mots aujourd'hui, j'apprends les mots « le petit âne », « rédiger », etc. J'ai appris aussi une expression : « voir la vie en rose » quand j'ai lu le journal à la maison.

Rétroaction de l'expérimentatrice(clarification)

Il serait intéressant que vous détailliez les réflexions que vous faites par rapport à vos observations.

Les rétroactions de ce type avaient pour but de rappeler aux participants qu'il est important de bien détailler leurs réflexions plutôt que de seulement nommer des éléments rencontrés qui avaient attiré leur attention. Cela peut expliquer le plus petit nombre de réflexions dans la catégorie vocabulaire ($n=21$) que dans les catégories lexicale ($n=51$) et morphologie ($n=51$), catégories qui nécessitaient une réflexion plus approfondie de l'apprenant soit sur le sens ou la forme des mots rencontrés. Les participants de l'étude de Simard (2004), qui n'ont bénéficié d'aucune rétroaction, ont produit plus de réflexions sur le vocabulaire, où ils nommaient des mots qu'ils avaient appris, mais peu ou pas de réflexions plus approfondies. La rétroaction a donc pu jouer un rôle dans le type de réflexions produites par les participants de l'une et l'autre des études.

5.1.2.4 Questions de réflexion

Rappelons, enfin, que les questions du journal de bord auxquels les participants de l'étude de Simard (2004) devaient répondre concernaient ce que les élèves avaient appris dans leur cours d'anglais et les différences et similarités qu'ils avaient remarquées entre le français et l'anglais. Dans notre étude, les participants devaient plutôt indiquer ce qu'ils

avaient remarqué dans le français lu, entendu ou produit à l'oral ou à l'écrit tant en classe qu'à l'extérieur de la classe, et ils devaient détailler leurs réflexions.

Ainsi, la question proposée par Simard (2004) n'avait pas pour but d'amener les participants à détailler leurs réflexions alors que dans le cas de notre étude, c'était l'objectif de la question et des instructions données aux participants. Il est possible que cela contribue au fait que le type de réflexion produite par les participants diffère d'une étude à l'autre, de la même manière que le type de journal, par la présence ou non de rétroactions, ait pu avoir une influence.

5.1.2.5 Synthèse

Le modèle du traitement de l'input, de VanPatten (1996), réussit à fournir de bonnes indications sur les différences obtenues dans les types de réflexions produites par les participants des deux études que nous comparons, soit notre étude et l'étude de Simard (2004), de laquelle nous nous sommes inspirée. En effet, le niveau de scolarité et le niveau atteint dans la langue cible peuvent contribuer à expliquer pourquoi les participants de notre étude, des adultes universitaires de niveau avancé en français langue seconde, ont produit des réflexions de types différents de celles produites par les participants de Simard (2004), des jeunes de sixième année du primaire, débutants en anglais langue seconde. Selon VanPatten (1996), plus les apprenants sont débutants dans une langue, plus leur attention est attirée par le sens en opposition à la forme. Un niveau de littéracie peu élevé a le même effet (Birdsong, 1989). Étant donné que le sens est porté par des mots de contenu, principalement par le lexique, il est normal que les réflexions des participants de Simard (2004) touchent surtout le vocabulaire alors que celles produites par nos participants sont plus équitablement divisées entre la forme et le sens.

Quant aux autres aspects comparés, le type d'enseignement reçu semble aussi avoir un rôle à jouer. Les participants de notre étude recevaient un enseignement explicite de la grammaire, alors que les participants de Simard (2004) se trouvaient dans une classe à caractère communicatif. Dans les deux cas, les participants ont produit des réflexions sur ce qu'ils ont vu en classe, ce que se traduit par des réflexions sur le vocabulaire, qui joue un rôle

important dans la recherche de sens chez les participants de Simard (2004), et des réflexions sur la forme pour les participants de notre étude.

Finalement, le type de journal et la question de réflexion à laquelle les participants devaient répondre a aussi pu jouer un rôle dans les types de réflexions produites par les participants. Les participants de notre étude devaient détailler leurs réflexions, tel que cela était demandé dans la question. Quand ils ne répondaient pas à la consigne, nous le leur rappelions à l'aide des rétroactions que nous leur donnions à chaque semaine. Cela a eu pour conséquence que les réflexions catégorisées *vocabulaire*, qui correspondait aux réflexions où le participant ne faisait que donner un ou des mots de vocabulaire, n'ont pas été les plus nombreuses, contrairement aux résultats obtenus par Simard (2004). La question dans son journal et le type de journal qu'elle a utilisé (sans rétroaction) a probablement favorisé les réflexions de type *vocabulaire*.

5.2 Discussion au regard des implications pédagogiques

L'impact d'une telle étude sur la pratique d'enseignement des langues secondes est intéressant pour plusieurs raisons. Nous verrons d'abord ce que cette étude nous apporte en ce qui concerne l'attention des apprenants adultes de français langue seconde (5.2.1), puis ce qui touche les possibilités d'utilisation du journal de bord comme moyen de favoriser la réflexion métalinguistique en classe de français langue seconde (5.2.2).

5.2.1 Attention portée à la langue seconde

Cette étude nous donne des indications à propos de ce qui attire l'attention d'apprenants adultes inscrits dans un cours de FLS et utilisant le journal de bord de réflexion métalinguistique. Par défaut, cela donne aussi des indices sur les éléments qui n'attirent pas l'attention des apprenants dans un tel contexte. Ces informations nous semblent importantes si nous considérons le rôle primordial que joue l'attention dans l'ALS. En effet, selon Schmidt (1995, 2001), l'attention est nécessaire pour qu'il y ait saisie et, éventuellement, acquisition. Les éléments qui ont fait état de réflexions dans le journal sont des éléments qui ont attiré l'attention des participants; le processus d'acquisition s'est alors mis en marche

naturellement. Cependant, pour les éléments qui n'attirent pas l'attention des apprenants, le rôle de l'enseignement devient primordial. Un des ses rôles devient alors d'augmenter la saillance de certaines formes visées pour améliorer les probabilités que ces formes soient remarquées par les apprenants. C'est dans ce but que peuvent être utilisées les techniques de mises en évidence de l'input (Sharwood-Smith, 1993). Dans cette mesure, nous croyons que le journal de bord pourrait aussi être utilisé pour attirer l'attention des apprenants sur des formes linguistiques visées. Les questions auxquelles les apprenants devraient alors répondre dans le journal devraient être précises et elles-mêmes orienter l'attention des apprenants.

5.2.2 Utilisation du journal de bord en classe de langue seconde

Nous avons fait état des implications pédagogiques relativement aux indications que le journal de bord nous fournit quant à l'objet de focalisation de l'attention d'apprenants scolarisés adultes de FLS. Nous discuterons maintenant, à la lumière de notre expérience et des résultats obtenus à partir du questionnaire d'appréciation, les possibilités d'utilisation du journal de bord comme moyen de favoriser la réflexion métalinguistique en classe.

Nos résultats démontrent que le journal de bord a permis aux participants de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques et, par le fait même, de porter attention au langage. Pour atteindre ce but, il n'y a aucun doute que le journal pourrait être utilisé sur une base régulière dans des cours de français langue seconde. Les résultats au questionnaire d'appréciation indiquent que les participants considèrent que la rédaction dans le journal leur a permis de porter attention au langage plus qu'à l'habitude et que cela leur a permis de s'améliorer en français. Ces résultats viennent appuyer le fait que le journal pourrait être utilisé en classe. Cependant, d'autres choses sont à considérer : le type de rétroaction et le temps requis pour la rétroaction. En effet, la principale critique que les participants ont formulée quant à l'utilisation du journal en classe était au sujet du type de rétroaction qui leur était fournie. Les participants ont indiqué qu'il aurait été pour eux beaucoup plus profitable de recevoir de la rétroaction de type linguistique, soit des réponses explicites à leurs questionnements, plutôt que de ne recevoir que de la rétroaction de type motivationnelle. Cela pose un autre problème en ce qui concerne le temps requis par l'enseignant ou l'enseignante pour mener à terme cette activité. La rédaction de rétroactions dans les journaux de chaque étudiant à chaque semaine

demande un temps considérable à l'enseignant, et encore plus si ce dernier répond à toutes les questions d'ordre linguistique qui lui sont posées. Il faudrait considérer d'autres options, comme collecter les journaux moins fréquemment ou par alternance, ou prendre quelques questions fréquentes dans les journaux et en faire une leçon en classe.

Le journal s'est démontré être un moyen de permettre aux apprenants de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques. Cependant, si un enseignant ou une enseignante décidait de l'utiliser avec ses étudiants de FLS, plusieurs facteurs seraient à considérer, comme le type de journal à utiliser, la présence ou l'absence de rétroaction, etc. En effet, ces choix impliquent un investissement de temps qui peut être assez important. Il importe donc, pour l'enseignant ou l'enseignante, de bien évaluer les objectifs visés par l'utilisation du journal de bord et d'adapter le journal en fonction de ces objectifs.

5.3 Limites de l'étude et pistes de recherche futures

Cette étude comporte évidemment des limites. D'abord, il est clair que nous ne pouvons généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des apprenants adultes de français langue seconde. En effet, plusieurs facteurs, qu'il ne nous a pas été possible ici d'isoler, peuvent avoir une influence sur le type de réflexions qui peuvent être produites par les apprenants. Dans des recherches futures, il serait intéressant d'isoler ces facteurs, comme le type de journal, les questions de recherche, et le type d'enseignement, afin de voir quel impact véritable ils peuvent avoir sur la réflexion métalinguistique des apprenants. Une autre piste d'étude intéressante serait de vérifier le lien qui pourrait être établi avec les facteurs socio-démographiques (sexe, langue maternelle, etc.) et le type de réflexions produites.

Puis, il est clair que la grève que nous avons vécue durant notre collecte de données a bouleversé cette dernière. Si la grève n'avait pas eu lieu, l'étude se serait déroulée beaucoup plus systématiquement et les résultats obtenus auraient pu être différents. Il nous aurait été possible de vérifier la variation dans le type de réflexions produites par les apprenants tout au long de l'étude. Des études futures pourraient s'intéresser à la variation dans le type de réflexions produites sur une période donnée.

Enfin, il serait intéressant d'évaluer l'impact de l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique sur l'acquisition de la langue cible et ce, pour les différents types de journaux, dans différents types de contexte d'enseignement et avec des populations variées. Cela nous donnerait un portrait plus précis de ce que la réflexion métalinguistique, sous forme de réflexions écrites dans un journal de bord, peut apporter à l'acquisition et à l'enseignement d'une langue seconde. D'une manière plus générale, le lien entre la réflexion métalinguistique et l'ALS n'a pas encore été fait (Trévisé, 1996). Des recherches futures devraient donc voir à établir ce lien.

Nous avons, dans ce chapitre, discuté les résultats que nous avons obtenus d'abord, en regard de nos questions de recherche, puis en regard des implications pédagogiques de cette étude. Dans la conclusion, soit le chapitre qui suit, nous ferons une synthèse de l'ensemble de l'étude.

CONCLUSION

Peu de recherches ont étudié l'utilisation du journal de bord de réflexion métalinguistique comme moyen d'attirer l'attention des apprenants sur les formes linguistiques afin d'en favoriser la saisie. L'étude de Simard (2004), dont les participants étaient des élèves de 6^e année du primaire, est en fait, la seule dont nous ayons connaissance. Cela nous a motivée à mener cette recherche exploratoire, dont le but était de voir si l'utilisation du journal de bord constituait un bon moyen pour les apprenants adultes de français langue seconde de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques et de vérifier quel type de réflexion les participants, des apprenants adultes de FLS, pouvaient produire.

Afin d'atteindre cet objectif, nous avons élaboré une expérimentation sur une période de trois mois, durant laquelle 35 étudiants adultes de niveau avancé en FLS devaient écrire leurs réflexions métalinguistiques dans un journal dialogué et ce, à six reprises. Notons que nous avons prévu une procédure de collecte des données différente de celle que nous avons dû appliquer, et ce en raison de la grève étudiante qui a perturbé notre collecte. Nous avons saisi les données et classé les unités en 10 catégories. Les résultats indiquent que l'utilisation du journal favorise la réflexion métalinguistique, et que les catégories de réflexion ayant fait état du plus grand nombre de réflexions sont la *syntaxe – nature et fonction des mots*, et les *expressions*.

Ces résultats diffèrent des résultats obtenus par Simard (2004). Les participants de son étude avaient plutôt produit des réflexions sur le vocabulaire, c'est-à-dire qu'ils nommaient des mots de vocabulaire qu'ils avaient appris durant leur cours. Des différences dans la méthode utilisée dans les deux études peuvent contribuer à expliquer ces résultats. Une différence que nous avons retenue correspond au niveau de compétence des participants dans la langue cible; les participants de Simard (2004) étaient des débutants, alors que les participants de notre étude étaient des avancés. Selon VanPatten (1996), le niveau de compétence est un facteur important pour expliquer ce qui attire l'attention des apprenants. En effet, moins les apprenants sont compétents dans la langue cible, plus ils portent attention au sens au détriment de la forme. Ainsi, les apprenants débutants de l'étude de Simard (2004) ont porté particulièrement attention au vocabulaire, porteur de sens, alors que les participants

de notre étude ont plutôt porté attention à la forme. Cependant, quand ils n'étaient pas en mesure de saisir le sens, comme dans le cas des expressions, les participants ont négligé la forme pour se centrer sur la recherche de sens. Ces résultats s'inscrivent dans le modèle d'ALS du traitement de l'input de VanPatten (1996).

D'autres facteurs ont aussi pu influencer les résultats obtenus, comme le niveau de scolarité des participants, le type de journal (dialogué versus non-dialogué), la question de réflexion posée dans le journal, ainsi que le type d'enseignement auquel les participants des deux études comparées étaient soumis. Il serait intéressant, dans des études futures, de tenter d'isoler ces différents facteurs et de pouvoir ainsi évaluer ce qui influence de type de réflexion qui peut être produite par les apprenants à travers l'utilisation d'un journal de réflexion.

Les implications pédagogiques de cette étude se situent principalement à deux niveaux : d'abord, cette étude nous fournit des indications relativement à ce sur quoi se porte l'attention des apprenants dans un contexte d'apprentissage en classe, et par défaut, sur ce qui ne l'attire pas. Ces informations sont importantes dans un contexte d'enseignement des langues secondes puisqu'elles peuvent aider l'enseignant à cibler les éléments qu'il doit mettre en évidence afin d'en faciliter la saisie. En second lieu, cette étude nous renseigne sur les possibilités d'utilisation du journal de bord comme moyen de favoriser la réflexion métalinguistique en classe de L2. Les participants ont manifesté de l'intérêt pour l'utilisation du journal, mais ils auraient aimé avoir des commentaires de nature linguistique plutôt qu'uniquement motivationnelle. Cette question est à considérer, mais il ne faut pas négliger le temps à investir qui peut s'avérer un facteur important. Le journal de bord représente donc une option intéressante pour les enseignants et enseignantes de langue seconde qui désirent utiliser des moyens alternatifs de favoriser la réflexion métalinguistique chez leurs étudiants.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE « MON PORTRAIT »

Mon portrait

Nom : _____ Prénom _____

Sexe : M F

Âge : _____

Langue maternelle :

Autre(s) langue(s) connue(s) :

Langue(s) parlée(s) à la maison :

Depuis combien de temps vivez-vous au Québec?

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

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

Si oui, pendant combien de temps?

Quel est votre plus haut niveau de scolarité complété?

_____ École secondaire

_____ Collège

_____ Université 1^{er} cycle

_____ Université (2^e ou 3^e cycle)

Merci de votre participation!

Véronique Fortier

APPENDICE B

FEUILLE EXPLICATIVE DU PROJET

MON JOURNAL DE BORD DE RÉFLEXION

Objectif : Le journal de bord a pour but de vous amener à porter attention à la langue française quand vous l'entendez, la lisez ou la produisez à l'oral et à l'écrit. Il constitue un outil pour vous aider dans votre apprentissage de la langue.

Contenu de la réflexion : Vous devez écrire au sujet *d'éléments que vous avez remarqués*. Ces éléments peuvent être de natures différentes: vocabulaire, expressions, formation et origine des mots, prononciation, règles grammaticales, registres de langue, etc. Vous pouvez remarquer ces éléments dans vos lectures (journaux, affiches publicitaires...), vos productions écrites (courriel, travaux scolaires...), votre production orale (conversations, messages téléphoniques...) ou votre compréhension orale (télévision, interactions...). Donnez des exemples des éléments qui ont attiré votre attention et décrivez les réflexions que vous avez faites par rapport à ces éléments (des liens avec des connaissances que vous aviez déjà, des questions que vous vous posez, etc.). **SOYEZ PRÉCIS.**

Procédure : Dans les dernières 15 minutes des périodes prévues au calendrier, on vous laissera du temps pour écrire vos réflexions. Au moment de quitter la classe, vous remettrez la ou les feuilles contenant votre réflexion de la semaine à Véronique Fortier, la responsable de la recherche. Elle lira vos réflexions, fera des commentaires et vous les remettra à la fin du cours suivant.

Calendrier : Vous aurez du temps pour écrire vos réflexions dans votre journal dans les cours suivants :

25 janvier	1 ^{er} février	8 février	8 mars
15 mars	22 mars	5 avril	12 avril

Pondération : 5% de votre note de la session est accordée pour votre *participation* à la rédaction du journal de bord. Pour obtenir le maximum de points, vous devez avoir rédigé dans votre journal à *au moins 7 des 8 périodes allouées* et vous devez avoir *démontré du sérieux dans votre réflexion*. Aucun point n'est enlevé pour les erreurs d'orthographe et de syntaxe.

Merci, bonne session et bonne réflexion!

APPENDICE C

PAGE DU JOURNAL

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DU JOURNAL

Date : _____

Prénom et nom : _____

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

Ce questionnaire a pour but de nous permettre de connaître votre opinion au sujet de l'utilisation du journal de réflexion. Veuillez le remplir et le rendre à Francine au prochain cours. Merci beaucoup!!!

Légende

5 : Tout à fait d'accord

4 : Partiellement d'accord

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

2 : Partiellement en désaccord

1 : Tout à fait en désaccord

L'utilisation du journal m'a permis de porter attention au langage plus qu'à l'habitude.	5	4	3	2	1
La rédaction de réflexions dans le journal est une activité intéressante.	5	4	3	2	1
Le journal est un bon outil à utiliser dans un cours de rédaction.	5	4	3	2	1
La réflexion faite dans le journal m'a aidé(e) à m'améliorer en français.	5	4	3	2	1
J'étais motivé(e) à écrire dans mon journal.	5	4	3	2	1

Au sujet de la question posée dans le journal

Dans le journal, on vous demandait de répondre à la question suivante :

« Qu'avez-vous remarqué dans le français que vous avez lu, entendu ou produit au cours de la dernière semaine? »

Que pensez-vous de cette question? Était-elle claire? Facile à répondre?

Encore au sujet de la question posée dans le journal...

Aurait-il été préférable de changer la question à chaque semaine?

Oui non parce que_____

Avez-vous des suggestions de questions à proposer?

Au sujet des commentaires de l'expérimentatrice

Les commentaires de l'expérimentatrice étaient motivants.	5	4	3	2	1
Les commentaires de l'expérimentatrice étaient utiles.	5	4	3	2	1

Dans le cadre de cette étude, je ne pouvais pas vous donner de commentaires sur la langue, ni répondre à vos questions à ce sujet.

Cependant, si un journal devait être utilisé dans vos cours de rédaction, quels types de commentaires aimeriez-vous avoir?

Améliorations à proposer et commentaires généraux

Merci de votre participation et bonne fin de session!
Véronique Fortier

RÉFÉRENCES

- Allison, D. 1998. «Investigating learners' course diaries as exploration of language». *Language Teaching Research*, vol. 2, p. 24-47.
- Anderson, J. R. 1995. *Learning and Memory: An Integrated Approach*. New York : John Wiley.
- 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 Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum*, sous la dir. de R.C. Scarcella et S.D. Krashen, p. 58-65. Rowley (MA): Newbury House.
- . 1991. «Diary studies of classroom language learning: the doubting game and the believing game». In *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom, Anthology 28*, sous la dir. de E. Sadtono, p. 60-102. Singapore: Regional Language Centre.
- Bange, P., R. Carol et P. Griggs. 2000. «Conscience linguistique et acquisition des langues secondes». In *Didactique comparée des langues et études terminologiques : interculturel, stratégies, conscience langagière*, sous la dir. de G. Holtzer et M. Wendt, p. 151-168. Frankfurt : P. Lang.
- Berthoud, A. C. 1982. *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde*. Berne : Lang.
- Bialystok, E. 1978. «A theoretical model of second language learning». *Language Learning*, vol. 28, p. 69-84.
- . 1993. «Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language». In *Systems of Representation in Children. Development and Use*, sous la dir. De C. Pratt et A. F. Garton, p. 221-233. New York: John Wiley and Sons.
- . 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, & Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Birdsong, D. 1989. *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence*. Berlin: Springer-Verlag.
- Bourgignon, C., et M. Candelier. 1984. «Réflexion guidée sur la langue maternelle et apprentissage d'une langue étrangère : compte-rendu d'une expérimentation». *Les langues modernes*, vol. 78, p. 147-165.

- Broadbent, D. E. 1958. *Perception and Communication*. Londres : Pergamon Press.
- Camus, J.-F. 1996. *La psychologie cognitive de l'attention*. Paris : Éditions Armand-Collin.
- Culioli, A. 1968. La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse*, vol. 9, p. 106-117.
- Dabène, L. 1996. «Pour une contrastivité « revisitée » ». *Études de linguistique appliquée*, vol. 103, p. 393-400.
- Demont, E., et J. E. Gombert. 1995. «Activités métalinguistiques et acquisition de l'écrit». *Éduquer et former*, vol 3-4, p. 11-25.
- De Pietro, J.-F. 1999. «La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire?». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, vol. 31, p. 179-202.
- Ellis, R. 1997. *SLA Research and Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- . 2001. «Introduction: Investigating form-focused instruction». Chap. in *Form-focused Instruction and Second Language Learning*, p. 1-46. Malden (MA): Blackwell Publishers.
- Gaonac'h, D., M. Lambert, C. Perdue, R. Porquier et G. Vigner. 1990. «Approche cognitive et didactique des langues: des processus aux exercices». In *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, sous la dir. de D. Gaonac'h, p. 182-191. Paris : Hachette.
- Gass, S. 1997. *Input, Interaction and Second Language Learner*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Gauthier, B. 2003. «La structure de la preuve». Chap. in *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, p. 129-158. Sainte-Foy (QC) : Presses de l'Université du Québec.
- 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 / Revue canadienne des langues vivantes.
- Gombert, J. E. 1988. «La conscience du langage à l'âge préscolaire». *Revue française de pédagogie*, vol. 83, p. 65-81.
- . 1990. *Développement métalinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.

- . 1996. «Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 8, p. 41-55.
- Hatch, E., et A. Lazaraton. 1991. *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Huot, D. 1995. «Observer l'attention». 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 activité métalinguistique : quelques points de rencontre». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 8, p. 89-127.
- Karmiloff-Smith, A. 1986. «From meta-processes to conscious access: Evidence from metalinguistic and repair data». *Cognition*, vol. 23, p. 95-147.
- Lightbown, P. M. 2000. «Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching». *Applied Linguistics*, vol. 21, p. 431-462.
- Long, M., et P. Robinson. 1998 «Focus on form». In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, sous la dir. de C. Doughty et J. Williams. p. 15-41. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R. 2001. «Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms». In *Form-focused Instruction and Second Language Learning*, sous la dir. de R. Ellis, p. 265-301. Malden (MA): Blackwell Publishers.
- Masny, D. 1989. Linguistic awareness and second language learning». *Review of Applied Linguistics*, vol. 85-86, p. 85-104.
- Matsumoto, K. 1996. «Helping learners reflect on classroom learning». *ELT Journal*, vol. 50, p. 143-149.
- McLaughlin, B. 1990. «Restructuring». *Applied Linguistics*, vol. 11, p.113-128.
- Norris, J., et L. Ortega. 2000. «Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis». *Language Learning*, vol. 50, p. 417-528.
- Parent, G. 2003. *Méthodes quantitatives en sciences humaines*. Anjou (QC) : Les Éditions CEC.
- Posner, M., et S. Petersen. 1990. «The attention system of the human brain». *Annual Review of Neuroscience*, vol. 13, p. 25-42.
- Québec, ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. 2003-2004. *Rapport annuel de gestion 2003-2004*. Québec (QC) : Gouvernement du Québec. Consulté sur http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/pdf/Rapport_annuel_2003_2004.pdf

- Renou, J. 2001. «An examination of the relationship between metalinguistic awareness and second language proficiency of adult learners of French». *Language Awareness*, vol. 10, p. 248-267.
- Rutherford, W., et M. Sharwood-Smith. 1985. «Consciousness raising and universal grammar». *Applied Linguistics*, vol. 6, p. 274-282.
- Scherfer, P. 2000. «La notion de conscience linguistique». In *Didactique comparée des langues et études terminologiques : interculturel, stratégies, conscience langagière*, sous la dir. de G. Holtzer et M. Wendt, p.169-185. Frankfurt : P. Lang.
- Schmidt, R., et S. Frota. 1986. «Developing basic conversational ability in a second language : A case study of an adult learner of Portuguese». In *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, sous la dir. de R. Day, p. 237-326. Rowley (MA): Newbury House.
- Schmidt, R. 1990. «The role of consciousness in second language learning». *Applied Linguistics*, vol. 11, p. 129-158.
- . 1993. «Awareness and second language acquisition». *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 13, p. 206-226.
- . 2001. «Attention». In *Cognition and Second Language Instruction*, sous la dir. de P. Robinson, p.3-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, J. H., et F. M. 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.
- Sharwood-Smith, M. 1981. «Consciousness-raising and the second language learner». *Applied Linguistics*, vol. 11, p. 159-168.
- . 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.
- . 2004. «Using diaries to promote metalinguistic reflection among elementary school students». *Language Awareness*, vol. 13, p. 34-48.
- 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.
- . 2004. «Language awareness and its multiple possibilities for the L2 classroom». *Foreign Language Annals*, vol. 37, p. 96-110.

- Smith-Lock, K. M. 1995. «Morphological usage and awareness in children with and without specific language impairment». *Annals of Dyslexia*, vol. 45, p. 163-185.
- Spada, N. 1997. «Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research». *Language Teaching*, vol. 29, p. 1-15.
- Swain, M. 1993. «The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough». *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 50, p. 158-164.
- . 1995. «Three functions of output in second language learning». In *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H.G. Widdowson*, sous la dir. de G. Cook et B. Seidlhofer, p.125-144. Oxford: Oxford University Press.
- . 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.
- Tomasello, M., et C. Herron. 1989. «Feedback for language transfer errors: The garden path technique». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 11, p. 384-395.
- 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.
- . 1996. «Réflexion, réflexivité et acquisition des langues». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 8, p. 5-39.
- Van Kleeck, A. 1982. «The emergence of linguistic awareness: A cognitive framework». *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 28, p. 237-265.
- 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.
- . 2004. «Input and output in establishing form-meaning connections. In *Form-meaning Connections in Second Language Acquisition*, sous la dir. de B. VanPatten, J. Williams, S. Rott et M. Overstreet, p. 29-47. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.

- VanPatten, B., J. Williams et S. Rott. 2004. «Form-meaning connections in second language acquisition». In *Form-meaning Connections in Second Language Acquisition*, sous la dir. de B. VanPatten, J. Williams, S. Rott et M. Overstreet, p. 1-26. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- 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.
- White, J. 1998. «Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study». In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, sous la dir. de C. Doughty et J. Williams, p. 85-113. Cambridge: Cambridge University Press.