

Lien entre l'objet des verbalisations langagières d'élèves de sixième année du primaire et leurs productions écrites en anglais langue seconde¹

Daphnée Simard

Université du Québec à Montréal

Leif French

Université du Québec à Chicoutimi

Résumé

L'étude présentée dans cet article avait pour objectif d'examiner le lien entre les éléments langagiers se retrouvant dans les réflexions métalinguistiques d'apprenants francophones de l'anglais langue seconde (L2) et les éléments grammaticaux dans leurs productions écrites. Des chercheurs tels qu'Armand (2000), Roulet (1995) et Swain (1995), pour ne nommer qu'eux, soutiennent que la réflexion métalinguistique, lorsqu'elle se produit en classe de langue favorise de développement langagier. Certains ont vérifié empiriquement le lien existant, d'une part, entre la réflexion métalinguistique et l'acquisition des L2 (p. ex., Renou, 2001; Simard, French, et Fortier, 2007) et, d'autre part, entre la réflexion métalinguistique et la production orale (p. ex., Griggs, 1997; Huot, 2000). Cependant, aucune n'a examiné le lien entre ce sur quoi portent les réflexions métalinguistiques des apprenants de L2 et les éléments grammaticaux qu'ils utilisent dans leurs productions écrites. C'est précisément ce que nous avons tenté de faire dans la présente étude. Vingt-sept élèves de sixième année primaire ($n = 27$; $M_{age} = 11.4$) provenant d'une classe intacte d'anglais L2 ayant reçu approximativement 350 heures d'enseignement de type communicatif ont participé à l'étude. La réflexion métalinguistique a été opérationnalisée au moyen des verbalisations à propos de la L2 dans un journal de bord qui a été complété sur une période de trois mois. Les productions écrites ont été colligées lors d'un prétest et d'un posttest immédiat au moyen d'une tâche de narration avec images. Les résultats des analyses ne révèlent qu'un lien partiel entre les éléments grammaticaux mentionnés dans les réflexions métalinguistiques et ceux se trouvant dans les productions écrites des participants.

Abstract

The study presented in this article aimed to examine the link between language elements found in the metalinguistic reflections of French speaking learners of English as a second language (L2) and grammatical elements in their written production. Researchers such as

¹ Nous tenons à remercier tout particulièrement Frédérique Hamel et Michael Zuniga pour leur aide. Nous remercions aussi chaleureusement les enfants et l'enseignant qui ont participé à cette étude. Nous remercions, enfin, les lecteurs anonymes dont les suggestions nous ont aidés à améliorer notre article.

Armand (2000), Roulet (1995) and Swain (1995), to name a few, argue that metalinguistic reflection, when it occurs in language class promotes language development. Some have empirically verified the link, on the one hand, between metalinguistic reflection and acquisition of L2 (e.g., Renou, 2001; Simard, French, & Fortier, 2007) and, on the other hand, between metalinguistic reflection and oral production (e.g., Griggs, 1997; Huot, 2000). However, none has examined the link between the object of metalinguistic reflection of L2 learners and the grammatical elements they use in their written productions. This is precisely what we attempted in this study. Twenty-seven grade six students (n= 27, Mean age= 11.4) from an intact English L2 class who received approximately 350 hours of teaching using a communicative approach participated in the study. Metalinguistic reflection was operationalized through verbalizations about the L2 in a journal that was completed over a period of three months. The written productions were collected after a pretest and an immediate post-test using a narrative task with images. Test results indicate only a partial link between grammatical elements mentioned in the metalinguistic reflections and those found in the written productions of the participants.

Lien entre l'objet des verbalisations langagières d'élèves de sixième année du primaire et leurs productions écrites en anglais langue seconde

De plus en plus de chercheurs adoptent la position selon laquelle la *réflexion métalinguistique* ou l'acte conscient de réflexions à propos de la langue (Gombert, 1990) favorise, lorsqu'elle se produit dans le contexte de la classe, le développement de la langue seconde (désormais L2) (p. ex., Armand, 2000; Roulet, 1995; Storch, 1999; Swain, 1995; Trévisé, 1994, 1996; Vasseur, 2001). Cependant, selon Trévisé (2009), on ne connaît toujours pas la nature de l'activité métalinguistique, ni le rôle précis qu'elle joue dans l'acquisition des langues secondes. À cet égard, Vasseur (1990) mentionne que toutes les formes d'activité métalinguistique ne contribuent pas de la même manière au développement de la langue seconde. Selon l'auteur, son impact semble varier en fonction du type d'apprenant, du processus d'acquisition en jeu ou encore du stade de développement atteint.

Sur le plan empirique, bien que certaines études n'aient pas observé de corrélation entre les connaissances métalinguistiques et la compétence langagière en L2 auprès de certains types de participants (p. ex., chez les débutants dans l'étude d'Elder et Manwaring, 2004, et chez les participants ayant reçu un enseignement communicatif dans l'étude de Renou 2001) ou encore entre la capacité à verbaliser les règles de la langue cible et leur utilisation dans des tâches langagières (p. ex., Green et Hecht, 1992), il est néanmoins possible de constater que, dans certains cas, il semble, en effet, y avoir un lien entre l'activité métalinguistique et l'acquisition des L2. À cet égard, Masny (1987) a notamment examiné, auprès de soixante-quatorze ($n=74$) apprenants d'anglais L2 de niveau collégial, la relation entre la conscience métalinguistique, la compétence langagière, et la réussite scolaire en classe de L2. La conscience métalinguistique était opérationnalisée au moyen d'une tâche nécessitant de la part des participants qu'ils jugent de la grammaticalité des phrases et qu'ils corrigent celles qu'ils jugent agrammaticales. Seule la reconnaissance des phrases grammaticales s'est avérée significativement associée à la compétence langagière et à la réussite scolaire en L2. Sur la base de ces résultats, Masny (1987) affirme que la conscience métalinguistique mène au développement de la compétence en L2. Alderson Clapham et Steel (1997) ont, pour leur part, examiné auprès d'anglophones le lien entre la réflexion métalinguistique, la compétence langagière et l'aptitude en français langue seconde. La réflexion métalinguistique était opérationnalisée au moyen d'une tâche d'identification des parties du discours, d'une tâche de jugement de grammaticalité et d'une tâche d'identification et d'explication de l'erreur. Les résultats de leur étude ont mis en lumière une corrélation positive statistiquement significative entre la réflexion métalinguistique et la compétence langagière. Cette corrélation demeure cependant faible. Renou (2001) a examiné le lien entre la conscience métalinguistique telle que mesurée au moyen d'une tâche de jugement de grammaticalité et la compétence langagière en français L2 auprès d'anglophones. La compétence langagière en français L2 des participants a été évaluée à l'aide du test de l'Université d'Ottawa. Ce test comportait une partie de compréhension écrite, une partie de compréhension orale et un texte lacunaire visant des

éléments grammaticaux et lexicaux. Les participants de son étude avaient reçu soit un enseignement de type traditionnel, soit un enseignement de type communicatif. Les résultats de son étude ont également révélé une corrélation positive significative entre le résultat obtenu à la tâche métalinguistique et la compétence langagière, mais seulement pour les participants provenant de l'enseignement dit traditionnel. Ces résultats mettent en lumière l'importance du type d'enseignement reçu lors de l'étude de l'activité métalinguistique dans l'ALS. En 2008, Gauthier a repris l'étude de Renou (2001) en vérifiant si les résultats qu'elle avait obtenus dépendaient du type de tâches utilisées afin de mesurer la conscience métalinguistique. Gauthier a donc vérifié auprès de 28 apprenants intermédiaires du français L2 si une corrélation positive significative pouvait être observée entre la compétence langagière et la réflexion métalinguistique lorsque celle-ci est mesurée au moyen de deux tâches différentes, à savoir une tâche de jugement de grammaticalité et une autre de correction de l'erreur. La compétence langagière a été mesurée au moyen du test de l'Université d'Ottawa. Seuls les résultats de la tâche de correction de l'erreur se sont avérés corrélés positivement avec le test de compétence langagière pris globalement (les trois parties). Prise séparément, la compréhension écrite s'est révélée être positivement corrélée de façon significative avec la tâche de jugement de grammaticalité et la tâche de compréhension orale et le texte lacunaire se sont révélés être positivement corrélés de façon significative avec la tâche de correction de l'erreur. Ainsi, la corrélation entre la compétence langagière en L2 et l'activité métalinguistique semble dépendre de la mesure utilisée. Enfin, Roehr (2008) a examiné auprès d'apprenants anglophones de l'allemand langue étrangère le lien entre la compétence langagière et la connaissance métalinguistique. Les connaissances métalinguistiques ont été mesurées au moyen d'une tâche de correction, de description et d'explication de l'erreur et d'une tâche d'identification des parties du discours. Cette tâche permettrait, selon l'auteur, de mesurer, outre la connaissance métalinguistique des participants, leur niveau d'habileté analytique. La compétence langagière a été mesurée au moyen d'une tâche de connaissance grammaticale composée d'items à compléter et de choix de réponses. Les résultats des analyses ont mis en lumière une forte corrélation positive entre les données obtenues à la première tâche métalinguistique et la compétence langagière. Roehr (2008) note toutefois que la ressemblance entre les éléments langagiers visés par la mesure de la compétence langagière et par la tâche métalinguistique peut certainement expliquer ces résultats (p. 188).

Simard, French et Fortier (2007) voulaient, pour leur part, vérifier si le même type de relation pouvait être observé entre la réflexion métalinguistique et la compétence langagière lorsque la réflexion métalinguistique était opérationnalisée au moyen de verbalisations (par opposition à des tâches mesurant la performance telle que le jugement de grammaticalité et la correction de l'erreur). Il s'agissait, dans leur cas précis, de verbalisations à propos de la L2 formulées dans un journal de bord. Pendant trois mois d'enseignement intensif de l'anglais L2 auquel ils étaient soumis, les participants ont tenu un journal de bord. L'acquisition de la L2 était opérationnalisée en tant que résultats obtenus à des tests de grammaire et de vocabulaire. Les mesures de grammaire et de vocabulaire ont été prises immédiatement avant (prétest) et immédiatement après (posttest)

la tenue du journal de bord. Bien que tous les enfants se soient servis avec succès de leur journal de bord, les analyses, elles, n'ont révélé aucun lien entre la quantité de verbalisation produite à propos de la langue et l'acquisition des L2.

L'une des explications possibles de ces résultats porte sur l'adéquation entre les éléments langagiers ayant été l'objet d'une verbalisation et ceux examinés dans les épreuves grammaticales et lexicales utilisées dans l'étude. En effet, des analyses qualitatives effectuées a posteriori ont permis de noter qu'aucune des entrées dans le journal de bord des participants ne portait sur ces éléments langagiers. Ainsi, il est possible de croire qu'une autre mesure de l'acquisition, par exemple, dans ce cas précis, une mesure de la production écrite, aurait permis d'observer des résultats différents, car comme le disent les auteurs « [...] *researchers could use other means of testing to assess language development that might better suit an open-ended writing task* » (p.519).

Il semble donc, à la lumière des résultats des études mentionnées précédemment, y avoir une relation entre les réflexions métalinguistiques collectées au moyen d'instruments visant des éléments grammaticaux tels que l'identification des parties du discours, le jugement de grammaticalité, et la correction et l'explication des erreurs et la compétence langagière lorsque celle-ci est mesurée au moyen de tâches de connaissances grammaticales. Il semble également que cet effet soit modulé par des variables telles que le niveau de maîtrise de la L2, le type d'enseignement auquel les apprenants ont été exposés ainsi que les instruments de mesure utilisés.

Cependant, aucune étude n'a, à notre connaissance, examiné le lien entre les réflexions métalinguistiques telles que mesurées par les verbalisations produites dans un journal de bord et les productions écrites d'apprenants de L2. Certaines ont toutefois permis d'établir un lien entre l'activité métalinguistique et la production orale.

D'abord, Sorace, dans son étude de 1985, a vérifié si un lien existait entre les connaissances métalinguistiques d'apprenants débutants et intermédiaires de l'italien comme langue étrangère et leur production orale. Les connaissances métalinguistiques ont été opérationnalisées au moyen d'une tâche de jugement de grammaticalité, de correction et d'explication de l'erreur. Les deux tâches de production de l'orale correspondaient respectivement à une tâche de narration à partir d'images et d'une tâche communicative de conversation informelle avec un intervieweur. Les résultats de l'étude mettent en lumière une corrélation positive statistiquement significative entre les connaissances métalinguistiques et les deux tâches de production orale chez les intermédiaires seulement. Ensuite, Griggs (1997, 1998) a établi un lien entre la réflexion métalinguistique et la production orale d'apprenants d'anglais L2. Dans son étude, l'activité métalinguistique était opérationnalisée au moyen des reformulations (*repairs*) produites lors de la réalisation d'activités communicative. Les analyses conduites sur les données obtenues ont révélé que les participants ayant le plus reformulé lors des activités de communication sont ceux qui se sont le plus améliorés dans le temps. Huot (2000) a, pour sa part, observé un lien entre des éléments langagiers mentionnés dans les réflexions métalinguistiques d'un enfant francophone apprenant l'anglais L2 et sa production orale (p.45). Les analyses effectuées sur les productions orales de l'enfant ont révélé que celle-ci utilisait les éléments langagiers préalablement mentionnés dans ses verbalisations. Les résultats de ces études

permettent donc de croire qu'il y a un lien entre la réflexion métalinguistique et la production orale.

Malgré ces quelques informations relativement au lien entre les réflexions métalinguistiques d'apprenants de L2 et leur production orale, aucune étude ne s'est penchée sur le lien existant entre les éléments langagiers mentionnés dans les réflexions métalinguistiques et les formes utilisées dans les productions écrites d'apprenants d'anglais L2.

Notre objectif était donc de vérifier s'il existe une relation entre les éléments langagiers verbalisés dans un journal de bord d'apprenants d'anglais L2 et ceux utilisés dans leurs productions écrites.

Méthode

Afin d'atteindre notre objectif de recherche, nous avons mis en place une étude quasi expérimentale comportant deux temps de la mesure, soit un prétest et un posttest entre lesquels un journal de bord a été utilisé pendant une période de trois mois à raison d'une fois par semaine. Nous présentons dans ce qui suit le détail des éléments de la méthode retenue aux fins de l'étude.

Opérationnalisation de la réflexion métalinguistique

La réflexion métalinguistique a été opérationnalisée au moyen des règles et des généralisations à propos de l'anglais verbalisées dans un journal qu'ont tenu les participants pendant trois mois (Simard, French et Fortier, 2007). Un exemple de verbalisations considérées comme étant la manifestation d'une réflexion métalinguistique est : « *for a comparison : as+adjective+as* ».

Participants

Vingt-sept élèves de sixième année primaire ont participé à l'étude ($n=27$; $M_{age}=11.4$ ans; $ET=0.03$). Ils étaient issus de la même classe située dans une partie majoritairement francophone de la province de Québec. Au moment du début de l'étude, ils avaient reçu environ 350 heures d'enseignement axé sur la communication. Ils étaient inscrits dans une classe d'enseignement intensif de l'anglais et commençaient les cinq mois dans la langue cible après avoir effectué les cinq premiers mois de l'année scolaire dans les autres matières (français, mathématiques, etc.).

Instruments de mesure

Afin de collecter nos données, nous avons eu recours à trois instruments de mesure: un journal de bord, une tâche de production écrite et un questionnaire d'informations personnelles.

Journal de bord.

Les réflexions métalinguistiques des participants ont été recueillies au moyen des verbalisations à propos de la langue fournies dans un journal du bord (p. ex., Fortier, 2006; Simard, 2004a; Simard, 2004b; Simard, French et Fortier, 2007). Dans la première page de leur journal, était indiquée la consigne suivante :

L'objectif de ton journal de bord est de te faire porter attention à l'anglais. Tu devras donc, une fois par semaine, nous dire ce que tu as remarqué, retenu ou appris dans ta classe d'anglais. Tu peux le faire en écrivant en français ou encore en anglais. C'est toi qui décides !

Voici quelques exemples de phrases à compléter avec tes propres idées. Elles te sont données en français et en anglais.

Exemples de phrases à compléter

- a. J'ai appris que / I learnt that ...
- b. J'ai remarqué que / I noticed that ...
- c. Je peux expliquer / I can explain ...
- d. Je connais la différence entre / I know the difference between ...
- e. Je peux écrire en anglais les mots suivants / I can write in English the following words ...
- f. Je peux écrire en anglais la phrase ou l'expression suivante / I can write in English the following sentence or expression.

Sur la deuxième page se trouvaient les questions suivantes et un espace pour que l'enseignant ou l'un des parents puisse donner des rétroactions à l'élève : « Qu'est-ce que tu as appris à propos de la langue anglaise cette semaine? Qu'as-tu remarqué de spécial, différent et/ou semblable dans la langue ? (française et/ou anglaise) ». L'enseignant devait à l'occasion leur fournir des commentaires afin de les garder motivés. L'élève devait, d'abord, indiquer la date de l'entrée et ensuite ses réflexions à propos de la langue.

Productions écrites.

Afin de recueillir les productions écrites des élèves, nous avons eu recours à une narration avec images. Nous avons choisi l'histoire de la grenouille de Mayer (1965) que nous avons modifiée afin de pousser les participants à nous fournir des phrases au passé, au présent et au futur. L'histoire était composée de 15 images. Les trois premières, soit la partie A, devaient mener les élèves à rédiger au passé. La partie B comportait neuf images qui devaient mener les participants à rédiger au présent. La dernière partie, soit la partie C en comportait deux et devait les mener à rédiger au futur. Les élèves avaient reçu la consigne d'écrire l'histoire que leur inspiraient les images sans avoir recours à aucun ouvrage de référence. Les mêmes images ont été utilisées lors du prétest et trois mois plus tard, lors du posttest.

Questionnaire d'informations personnelles.

Le questionnaire d'informations personnelles nous a permis de recueillir des informations notamment relatives aux langues parlées à la maison, aux différents contacts (s'il y en avait) avec d'autres langues.

Procédure. Dans un premier temps, le consentement parental a été obtenu. Ensuite, le questionnaire d'information personnelle ainsi que la tâche de production écrite ont été passés lors du prétest, soit une semaine avant le début de la tenue du journal de bord. Lors de la première journée avec leur journal de bord, afin de s'assurer qu'ils effectuent la tâche correctement, les participants ont reçu un entraînement de dizaine de minutes. Pendant cet entraînement, la démarche à suivre leur a été présentée par leur enseignant à la fin de la période d'enseignement. En guise d'entraînement, leur enseignant leur a posé des questions à propos de la langue telle que « que croyez-vous avoir appris à propos de l'anglais aujourd'hui? » L'enseignant avait reçu la consigne d'inscrire au tableau les réponses fournies par les élèves. Il leur a également précisé à ce moment que leurs réflexions pouvaient porter sur tous les aspects de la langue que ce soit à propos du vocabulaire, d'expressions ou encore de la prononciation. Enfin, les élèves ont été informés qu'ils devraient, par la suite, réaliser seuls cette activité. Leurs réflexions ont été recueillies une seule fois à la fin de la période de trois mois.

Codification des données

Nous avons, d'abord, saisi les entrées des journaux de bord dans un traitement de texte. Ensuite, les entrées saisies ont été codées dans Atlas.ti par deux juges sur la base des catégories conçues dans une étude antérieure, à savoir Simard, French et Fortier (2007). Aux fins de la présente étude, et parce que nous nous intéressons particulièrement aux éléments langagiers produits à l'écrit, nous avons retenu les catégories suivantes : 1) les réflexions ayant trait à la syntaxe (p. ex., temps de verbe, ordre des mots et formulation de questions), 2) les réflexions ayant trait à la morphosyntaxe (p. ex., les marques du pluriel), et les réflexions ayant trait au lexique (p. ex., mots, expressions). La validité de la codification a été vérifiée au moyen d'un alpha de Cronbach (0.945). Dans les cas où il y avait eu désaccord, un code a été attribué a posteriori.

Les productions écrites ont pour leur part été évaluées, dans un premier temps, à l'aide d'une grille conçue pour les besoins de notre étude. Cette grille permettant une évaluation holistique des textes découle de celle conçue par Upshur et Turner (1999) et par White et Turner (2005). Le résultat maximum est 5 (voir Annexe 1). Chaque production a été évaluée par deux juges et les résultats attribués par chaque juge ont été additionnés pour obtenir un total de 10 pour chaque production écrite. Nous souhaitons ainsi avoir une idée du niveau de compétence écrite des élèves. Le Tableau 1 présente des exemples de productions écrites.

Tableau 1
Exemples de productions écrites

Exemples tirés de la partie A				
Participants	Prétest	Note	Posttest	Note
26	Yesterday I have attraper one frogg. She are verry cute. I have mis she in one bocal. Wen I silping she are partie. At morning she are not there. I'm verry sad.	2	Yesterday a (-)little boy(-) find a frogg and he take it in a bocal. In the night the frogg go out of the bocal. Whent he get up the frogg is not he is not verry happy	2
10	The dog and the boy (Philippe) see the frog. After, Philippe go to the bed and sleep. In this time, the frog go outside his "bocal". The day after, Philippe search the frog and his no find.	3	Yesterday, Philippe and his frog Albert, looked Philippe's frog. After, he went to his bed. In this time, his frog went out of his bocal. This morning, he looked in his bocal but, he didn't find his frog.	8
13	Friday, the little boy buy (-)ed(-) a frog. At his house, he showed Bob, the frog, to Rita, the dog. After, he goes sleep with Rita and the frog go away. Today, the little boy does not find Bob.	7	Yesterday, a little boy named Joe caught a frog. He played with her all the evening. After, he went to bed but, in the night, the frog ran away. This morning, the boy did not find the frog.	10

Note. Résultat maximum = 10. Résultat attribué à l'ensemble de la production écrite, soit les trois parties.

Dans un second temps, toutes les productions écrites ont été codées à l'aide de CHAT (MacWhinney, 2007) en vue d'être, par la suite, analysées au moyen du programme d'analyses de fréquences (FREQ) fourni dans Clan (CHILDES) (MacWhinney, 2008). Ce programme nous a permis de faire ressortir toutes les catégories du discours contenues dans les productions écrites. Ces catégories ont servi à la mise en relation entre les entrées des journaux de bord et les productions écrites. La procédure pour la codification de données écrites a été suivie (MacWhinney, 2007, pp.90-92). Une première codification CHAT a été réalisée. Celle-ci a entièrement été vérifiée par un deuxième codeur. Dans les cas où il y avait mésentente, un troisième juge a tranché.

Analyses

Nous avons calculé la fréquence pour chacune des catégories de verbalisations. Nous avons, ensuite, comparé les éléments langagiers verbalisés dans les entrées du journal de bord et ceux produits dans les productions écrites. Pour ce faire, nous avons identifié les éléments langagiers mentionnés dans les entrées et utilisés dans la production écrite réalisée lors du posttest sans toutefois avoir été utilisés dans la production écrite produite lors du prétest. Par exemple, un élève qui disait dans son journal avoir appris à parler au futur en utilisant « *will* » et qui produit une phrase au futur avec « *will* » dans sa production écrite du posttest sans avoir utilisé « *will* » au prétest serait codé comme un exemple d'utilisation des éléments langagiers verbalisés. Sur la base des résultats obtenus de cette analyse, deux groupes de participants ont été créés, l'un regroupant les participants ayant utilisé dans leur production écrite des éléments mentionnés dans leur journal de bord (UEL) et l'autre regroupant les participants n'ayant pas utilisé les éléments langagiers mentionnés dans leur journal de bord (PUEL). Enfin, nous avons comparé les résultats obtenus par chacun des groupes pour les deux productions écrites et les éléments langagiers produits à l'aide d'une analyse de la variance à mesures répétées (ANOVA). Les résultats de ces analyses sont présentés dans ce qui suit. L'intervalle de confiance a été établi à 95%.

Résultats

Soulignons d'entrée de jeu que vingt-six participants sur 27 (26/27) ont mentionné des éléments langagiers dans leur journal de bord. Un participant n'a mentionné aucun élément langagier dans son journal de bord et a très peu écrit en général et a moins écrit dans sa production écrite au posttest qu'au prétest. Il a donc été exclu de l'étude.

Au total, 360 verbalisations à propos de la langue ont été codées. De ces 360 verbalisations, 223 (62%) portaient sur le vocabulaire (incluant les expressions et l'orthographe), 128 (36%) portaient sur la syntaxe (p. ex., formulation de question, formulation de la négation) et neuf (2%) sur la morphologie grammaticale (les marques du pluriel, les conjugaisons).

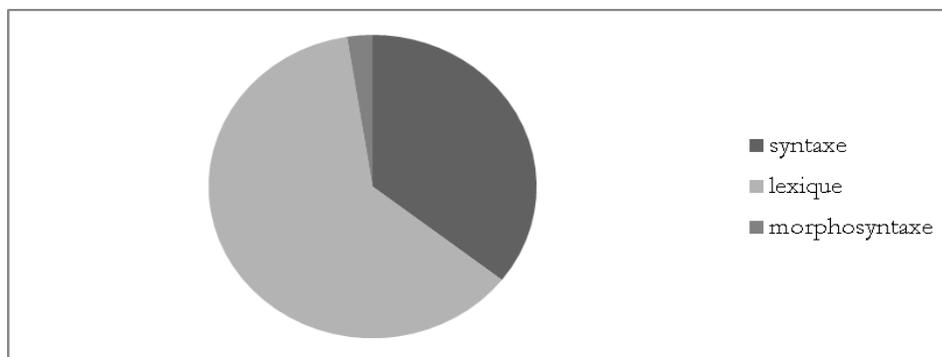


Figure 1. Catégories de verbalisations

Association entre les entrées au journal et les productions écrites

Des 26 participants qui ont mentionné des éléments langagiers dans leur journal de bord, seulement huit d'entre eux les ont utilisés dans leurs productions écrites. Nous avons donc créé deux groupes de participants : ceux qui ont utilisé les éléments langagiers mentionnés dans leur journal de bord (UEL; $n=8$) et ceux qui n'ont pas utilisé les éléments mentionnés dans leur journal (PUEL; $n=18$). Le Tableau 2 présente les fréquences de verbalisations pour chacune des trois catégories codées.

Tableau 2

Fréquences de verbalisation par catégories et par groupe

	Lexique	Syntaxe	Morphosyntaxe	Total
UEL ($n=8$)	60 (54%)	45 (41%)	6 (5%)	111 (100%)
PUEL ($n=18$)	163 (66%)	83 (33%)	3 (1%)	249 (100%)
Total ($n=26$)	223 (62%)	128 (36%)	9 (2%)	360 (100%)

À la lecture du Tableau 2, il est possible de constater que 54 % des verbalisations codées du groupe UEL portaient sur le lexique et que 41 % d'entre elles portaient sur la syntaxe. Un faible 5% portait sur la morphosyntaxe. Pour ce qui est du groupe PUEL, l'écart entre le pourcentage de verbalisations codées « lexique » et « syntaxe » semble plus important. En effet, 66 % des verbalisations portaient sur le lexique, 33 % portaient sur la syntaxe et seulement 1 % pour la morphosyntaxe ⁽¹⁾.

De l'ensemble des verbalisations produites par les participants du groupe UEL, ce sont exclusivement les temps de verbes et l'utilisation des auxiliaires qui se sont retrouvés correctement dans leur production écrite effectuée lors du posttest (p. ex., *learning how to speak in the future tense with will or going to; learning the progressive form* « être en train de »). Soulignons ici qu'aucun mot de vocabulaire mentionné dans les entrées des journaux de bord n'a été utilisé dans les productions écrites lors du posttest.

Différence entre les deux groupes : productions écrites

Nous avons ensuite vérifié les résultats obtenus par chacun des groupes dans les productions écrites. Nous voulions vérifier si les deux groupes de participants s'étaient comportés différemment à la tâche de production écrite. Dans un premier temps, nous avons vérifié la normalité des distributions pour les résultats obtenus au moyen de la grille d'évaluation. La distribution des données s'est avérée normale à la fois pour le prétest (indice de symétrie '*skewness*'=0.647, ET=0.456; indice d'aplatissement '*kurtosis*'=2.267, ET=0.887) et pour le posttest (indice de symétrie '*skewness*'=0.574, ET=0.456; indice d'aplatissement '*kurtosis*'=0.312; ET=0.887).

Nous présentons, dans un second temps, les moyennes et les écarts-types obtenus par chacun des groupes lors du prétest et lors du posttest à la tâche de production écrite. Ceux-ci sont présentés dans le Tableau 3.

Tableau 3

Résultats obtenus à la tâche de production écrite

Groupes	Prétest		Posttest	
	M	ET	M	ET
UEL	2.89	1.36	5.56	2.35
(<i>n</i> =9)				
PUEL	2.41	1.58	5.06	1.64
(<i>n</i> =17)				

Selon une analyse de la variance à mesures répétées, aucun effet du groupe ($F_{1, 24}=0.619$; $p=n.s.$) et aucune interaction entre la variable groupe et la variable temps ($F_{1, 24}=0.001$; $p=n.s.$) n'ont pu être observés. Cependant, l'analyse a révélé un effet du temps ($F_{1, 24}=58.75$; $p=0.00$).

Discussion

Notre objectif était de vérifier si des apprenants d'anglais L2 tenant un journal de bord afin de verbaliser à propos du langage utiliseraient dans leurs productions écrites les éléments langagiers mentionnés dans les entrées. Rappelons que bien que certaines études aient examiné le lien entre la réflexion métalinguistique et le développement de la compétence de communication (p. ex., Griggs, 1997, 1998; Sorace, 1985) ou encore le lien entre les éléments mentionnés dans des verbalisations à propos du langage et leur utilisation ultérieure dans la production orale (p. ex., Huot, 2000), aucune étude ne s'était encore attardée à vérifier si les éléments langagiers étant l'objet d'une verbalisation écrite (dans le journal de bord) étaient ultérieurement utilisés dans des productions écrites.

La taille de notre échantillon ne nous a malheureusement pas toujours permis d'effectuer des analyses statistiques inférencielles, rendant donc impossible, dans certains

cas, l'identification de différences statistiquement significatives. Cependant, malgré cette limite, nos résultats démontrent que la grande majorité de nos participants ont verbalisé à propos du langage dans leur journal de bord. Ce résultat appuie donc ceux d'études antérieures démontrant que le journal de bord peut être utilisé comme moyen de recueillir des réflexions à propos du langage même chez les enfants (p. ex., Simard, 2004a, 2004b). Nos résultats montrent également que, tout comme dans le cas des études antérieures, une partie importante (62%) des verbalisations, lorsqu'elles sont prises dans leur ensemble, portaient sur le lexique (p. ex., Simard, 2004b; Simard, French et Fortier, 2007).

Dans un second temps, seul un sous-groupe de participants, à savoir les participants du groupe UEL, ont utilisé dans leurs productions écrites (lors du posttest) certains éléments langagiers verbalisés dans leur journal de bord. Pour ce sous-groupe de participants, l'écart entre le pourcentage de verbalisations à propos du lexique (54%) et de la syntaxe (41%), s'est avéré moins important que dans le cas du groupe PUEL (lexique = 66%; syntaxe = 33%). Les verbalisations à propos de la morphosyntaxe représentaient dans les deux cas le plus petit nombre de fréquences. Ainsi, les écarts observés entre les fréquences de catégories langagières à l'intérieur du groupe UEL et du groupe PUEL, nous portent à croire que la nature des éléments grammaticaux étant l'objet de verbalisations constitue ce qui distingue les deux groupes de participants. Rappelons ici qu'aucune différence significative n'a pu être observée en ce qui a trait à l'évaluation de la production écrite, indiquant que les deux groupes de participants étaient globalement comparables en ce qui a trait à la production écrite avant et après la tenue du journal de bord.

Nous croyons que cette différence observée entre les deux groupes quant à la nature des éléments grammaticaux à propos desquels chacun d'entre eux a verbalisé peut s'expliquer en termes développementaux. En effet, il semble que les éléments syntaxiques et morphosyntaxiques et, en particulier, les temps de verbes de l'anglais ont fait l'objet d'un enseignement dirigé systématique tandis que les autres aspects du langage ne l'étaient probablement pas (p. ex., vocabulaire, prononciation). Tous les participants ont, dans l'ensemble, formulé de façon très similaire des « règles » à propos de la construction des temps de verbes. Cependant, bien qu'ils aient tous écrit ces « règles » de la même façon, seul un sous-groupe d'entre eux, à savoir le groupe UEL, les a subséquemment utilisées. Il se peut que les participants du groupe PUEL n'aient simplement pas été grammaticalement prêts ou encore disposés (*ready*) à les intégrer de façon à pouvoir les utiliser dans leurs productions écrites (voir Pienemann 2003 pour la notion de *readiness*). Rappelons que déjà en 1990, Vasseur évoquait l'idée que l'activité métalinguistique ne contribuait pas nécessairement de la même façon selon le stade de développement des apprenants de L2. L'auteure évoquait également, à cette époque, l'idée que l'effet de l'activité métalinguistique pouvait varier selon le type d'apprenants. Ainsi, il se pourrait aussi très bien que des résultats différents aient été obtenus auprès d'apprenants de niveau plus avancé. En effet, dans l'étude de Sorace (1985), une corrélation entre les connaissances métalinguistiques et la production orale n'a été observée que chez les participants de niveau intermédiaire. Le même type de résultats a été obtenu par Elder, Warren, Hajek, Manwaring et Davies (1999) et par Elder et Manwaring (2004) qui ont observé une corrélation forte entre les connaissances métalinguistiques et la compétence langagière en

L2 chez des apprenants avancés. Nos résultats vont également dans le même sens que ceux obtenus des études démontrant peu de relation entre la capacité à verbaliser une règle de grammaire et son utilisation subséquente lors de la production (p. ex., Green et Hecht, 1992). En effet, dans notre étude, les participants du groupe PUEL n'ont pas utilisé les éléments langagiers à propos desquels ils avaient verbalisé une règle. Par exemple, plusieurs d'entre eux ont mentionné dans leur journal de bord que le futur en anglais s'exprimait à l'aide de l'auxiliaire « *will* » ou encore de la construction « *going to* » mais ne les ont toutefois pas utilisés dans la partie de la production de l'écrit exigeant le recours au futur.

Une autre explication réside probablement également dans le fait que nos participants ont reçu principalement un enseignement de type communicatif. Il semble selon les études antérieures que l'enseignement auquel sont exposés les apprenants soit en interaction avec la façon dont la réflexion métalinguistique est en relation avec la compétence langagière (p. ex., Renou, 2001). Il y a tout lieu de croire, par exemple, que des apprenants adultes inscrits dans une classe de français écrit auraient davantage utilisé dans leurs productions écrites les éléments langagiers mentionnés dans leurs entrées.

Enfin, il se peut également que certains participants aient oublié les notions vues en classe (p. ex., Bolger, Davis et Rafaeli, 2003). Il faut se souvenir que dans le cas de notre étude, nos participants ne remplissaient leur journal de bord qu'une seule fois par semaine. Dans le cas de l'étude de Huot (2000), qui a observé un lien entre les éléments langagiers remarquables et ceux utilisés dans des productions orales spontanées, la participante était enregistrée en tout temps.

Afin de préciser le rôle de l'activité métalinguistique dans la production écrite en L2, des recherches futures devraient, dans un premier temps, vérifier si des apprenants avancés de L2 utilisent davantage dans leurs productions écrites, les éléments grammaticaux mentionnés dans leurs journaux de bord, que des apprenants moins avancés. Il serait également intéressant de vérifier, de façon systématique, la façon dont les éléments enseignés directement en L2, se retrouvent dans les entrées des journaux de bord des participants afin de documenter la façon dont ils rapportent ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent en classe. Enfin, afin de s'assurer que les apprenants n'oublient pas ce qu'ils ont remarqué en classe, il faudrait augmenter la fréquence d'utilisation du journal de bord.

Conclusion

Nous voulions, par notre étude, examiner les associations possibles existant entre les éléments langagiers verbalisés par des apprenants d'anglais L2 dans un journal de bord et les éléments langagiers utilisés dans leurs productions écrites. Nos résultats mettent en lumière que seul un sous-groupe de participant a utilisé certains des éléments mentionnés. Ces éléments correspondaient essentiellement à la syntaxe et semblaient aussi être directement rattachés à la syntaxe enseignée en classe. Cependant, même si les apprenants ont simplement, dans certains cas, écrit des éléments syntaxiques que l'enseignant avait probablement décrits, il est à souligner que certains d'entre eux ont saisi cette information et l'ont ultérieurement utilisée dans leurs productions écrites. Dans l'ensemble, ces résultats sont donc encourageants, nous amenant à constater que lorsque les apprenants ont

l'occasion de réfléchir aux éléments de la L2 dans des contextes spécifiques, cette réflexion peut, en effet, s'avérer être en quelque sorte un outil aidant à la construction de la production langagière ultérieure (tant à l'oral qu'à l'écrit).

Dans cette perspective, nous croyons que les enseignants peuvent favoriser le développement de la production en ayant notamment recours à des activités qui nécessitent de la part des apprenants qu'ils utilisent de façon délibérée les éléments langagiers qu'ils ont mentionnés dans leurs réflexions. Ces activités, qu'elles se centrent sur le vocabulaire ou encore sur des éléments syntaxiques, serviraient de levier au processus d'apprentissage en permettant de focaliser l'attention des apprenants sur ces formes qui semblent être le reflet de leur système en développement. Ainsi, ces activités favoriseraient deux facteurs considérés comme étant importants dans l'acquisition des langues secondes, à savoir une prise de conscience (*noticing*) et une pratique répétée des éléments de la langue cible.

Note.

- (1) Nous n'avons malheureusement pas pu procéder à des analyses statistiques inférencielles à partir de nos données de fréquences, celles-ci ne respectant pas les présupposés statistiques requis pour des analyses de données catégorielles. Par exemple, leur nombre d'occurrences, à l'intérieur de certaines cellules, était trop petit pour utiliser un Chi-deux.

Références

- Alderson, J. C., Clapham, C., et Steel, D. (1997). Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. *Language Teaching Research*, 1, 93-121.
- 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. *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 56, 469-495.
- Bolger, N., Davis, A., et Rafaeli, E. (2003). Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology*, 54, 579-616.
- Elder, C. Warren, J. Hajek, J. Manwaring, D., et Davies, A. (1999). Metalinguistic knowledge: How important is it in studying at university? *Australian Review of Applied Linguistics*, 22, 81-95.
- Elder, C., et Manwaring, D. (2004). The relationship knowledge and between metalinguistic learning outcomes among undergraduate students of Chinese. *Language Awareness*, 13, 145-162.
- Fortier, V. (2006). *Le journal de bord dialogué comme moyen permettant aux apprenants adultes de français langue seconde de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Canada.
- Gauthier, M. (2008). *Étude de la relation entre la compétence en langue seconde et la réussite à des tâches langagières*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Canada.
- Gombert, J.E. (1990). *Développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Green, P. S., et Hecht, K. (1992). Implicit and explicit grammar: An empirical study. *Applied Linguistics*, 13, 168-184.
- Griggs, P. (2002). A propos de l'effet de l'activité métalinguistique sur les processus de production de L2. Dans F. Cicurel, et D. Véronique (Dir.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 53-65). Paris: Presses de la nouvelle Sorbonne.
- Griggs, P. (1998). L'effet de la tâche sur la régulation de l'activité métalinguistique entre apprenants partageant la même langue maternelle. Dans M. Souchon (Dir.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères* (pp.103-115). Besançon, Université de Franche-Comté.
- Griggs, P. (1997). Metalinguistic work and the development of language use in communicative pairwork activities involving second language learners. Dans C. Perez et L. Diaz (Dir.), *Views on the acquisition and use of a second language* (pp. 403-415). Universitat Pompeu Fabra.
- Huot, D. (2000). Action de remarquer et productions orales spontanées en début d'acquisition: Le cas d'une enfant de 7 ans en milieu naturel. *Langue et linguistique*, 26, 25-48.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. New-York : Routledge.
- MacWhinney, B. (2008). *The Childes Projet. Part II. The CLAN programs*. Carnegie Mellon University.
- MacWhinney, B. (2007). *The Childes Projet. Part I. The CHAT transcription format*. Carnegie Mellon University.
- Masny, D. (1987). The role of language and cognition in second language metalinguistic awareness». Dans J.P. Lantolf et A. Labarca (Réd.), *Research in second language learning: focus on the classroom* (pp. 59-73). Norwood, NJ: Ablex.
- Mayer, M. (1967). *A boy, a dog and a frog*. New York: Penguin Putnam.
- Pienemann, M. (2003). Language processing capacity. Dans C. Doughty et M. Long (Dir.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 679-714). Malden, MA: Blackwell publishing.
- Renou, J. (2001). An examination of the relationship between metalinguistic awareness and second language proficiency of adult learners of French. *Language Awareness*, 10, 248, 267.
- Roehr, K. (2008). Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners. *Applied Linguistics*, 29, 173-199.
- Roulet, E. (1995). Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues? *Babylonia*, 2, 22-25.
- Simard, D. (2004a) Le journal de bord comme outil de réflexion dans la classe d'anglais langue seconde du primaire : qu'en pensent les premiers concernés? *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 61, 203-224.
- Simard, D. (2004b). Using diaries as a way to promote metalinguistic reflection among elementary school students. *Language Awareness* 13, 34-48.
- Simard, D., French, L., et Fortier, V. (2007). Elicited metalinguistic reflection and second language learning: Is there a link? *System*, 35, 505-529.

- Sorace, A. (1985). Metalinguistic knowledge and language use in acquisition poor environments. *Applied linguistics*, 6, 239-254.
- Storch, N. (1999). Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System*, 27, 363-374.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Dans G. Cook et B. Seidlhofer (Dir.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Trévisse, A. (2009). Miser sur l'inévitable activité métalinguistique des apprenants dans l'enseignement des langues. *Hyper article en ligne – Science de l'Homme et de la société*. Consulté le 8 juillet 2010.
- Trévisse, A. (1996). Réflexion, réflexivité et acquisition des langues. *Acquisition et interaction en langue étrangère - AILE*, 8, 5-39.
- Trévisse, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique. *VALS/ASLA Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 171-190.
- Upshur, J. A., et Turner, C. E. (1999). Systematic effects in the rating of second-language speaking ability : test method and learner discourse. *Language Testing*, 16, 82-111.
- Vasseur, M. T. (2001). Activités réflexives convergentes pour un apprentissage globalement langagier. *Les langues modernes*, 1, 19-25.
- Vasseur, M.T. (1990). Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social. Dans D. Gaonac'h (Dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* (pp. 88-100). Paris : Hachette.
- White, J., et Turner, C. E. (2005). Comparing children's oral ability in two ESL programs. *Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 61, 491-517.

ANNEXE 1 : Grille d'évaluation

