
Perception de l'utilité du journal de bord comme outil de conscientisation des transferts stratégiques et linguistiques entre le cours d'encadrement linguistique et le cours de discipline dans un programme universitaire de type EMILE

*Perception of the usefulness of a logbook as a tool for awareness of strategic and
linguistic transfers between the language support class and the content class in
a university-level CLIL program*

Hélène Knoerr



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5358>

DOI : 10.4000/apliut.5358

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Référence électronique

Hélène Knoerr, « Perception de l'utilité du journal de bord comme outil de conscientisation des transferts stratégiques et linguistiques entre le cours d'encadrement linguistique et le cours de discipline dans un programme universitaire de type EMILE », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 35 N° 1 | 2016, mis en ligne le 26 janvier 2016, consulté le 24 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5358> ; DOI : 10.4000/apliut.5358

Ce document a été généré automatiquement le 24 avril 2019.

Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie

Perception de l'utilité du journal de bord comme outil de conscientisation des transferts stratégiques et linguistiques entre le cours d'encadrement linguistique et le cours de discipline dans un programme universitaire de type EMILE

Perception of the usefulness of a logbook as a tool for awareness of strategic and linguistic transfers between the language support class and the content class in a university-level CLIL program

Hélène Knoerr

Introduction

- 1 Dans un contexte de mobilité internationale croissante, le nombre d'étudiants qui suivent des cours universitaires dans une langue étrangère ne cesse d'augmenter. Mais au Canada il existe en plus de cette clientèle internationale une clientèle nationale issue de l'autre communauté de langue officielle, qui étudie dans sa langue seconde (L2). Ainsi, la présence dans les universités canadiennes d'un public nouveau confronté au double défi de comprendre des informations complexes dans une langue qui ne lui est pas toujours familière se fait de plus en plus marquée (Knoerr et Weinberg, 2014). Plusieurs études (Flowerdew 1994 ; Miller 2009) ont mis en évidence les besoins particuliers de ces

étudiants, en particulier de ceux qui étudient en anglais. Les recherches basées sur la théorie métacognitive (Wenden 1998) et la théorie de l'écoute en L2 (Goh 2008) ont permis de mettre en évidence l'importance des stratégies d'écoute pour la réussite universitaire de ces publics. Pour réussir, ces étudiants doivent prendre en charge leur propre apprentissage, ce qui signifie prendre conscience de leurs besoins, de la manière dont ils apprennent, des stratégies nécessaires pour répondre à leurs besoins, et de la manière de mettre en œuvre ces stratégies (Hacker, Dunlosky et Graesser 2009). Parmi les suggestions des chercheurs (Flowerdew et Miller 1992) on trouve par exemple :

1) lire les notes de cours et faire les lectures assignées avant/après chaque classe ;

2) demander de l'aide à ses pairs ;

3) poser des questions en classe ;

4) faire un effort de concentration ;

et 5) compléter les documents de cours et les lectures par des notes prises pendant le cours magistral.

- 2 Il nous a donc paru pertinent de chercher à savoir si l'enseignement explicite de stratégies d'apprentissage peut être utile aux étudiants qui suivent des cours de discipline dans une L2 (langue seconde) ou LE (langue étrangère) pour surmonter ces défis. Nous nous sommes intéressée particulièrement aux stratégies visant à développer leur métacognition en écoute universitaire de manière à prendre le contrôle de leur apprentissage en planifiant leurs actions, en vérifiant les résultats de leurs efforts, en palliant les difficultés rencontrées, et en évaluant leur progression (Baker 2002).
- 3 Nous avons donc entamé, en 2009, un programme de recherche qui a permis de mettre en évidence des éléments importants sur l'emploi de stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives par les étudiants anglophones qui suivent une partie de leurs cours de premier cycle en français à l'université d'Ottawa au Canada. Nous avons ainsi pu établir que l'enseignement explicite de stratégies d'écoute et de prise de notes contribue à la réussite de ces publics dans les cours de discipline suivis en français langue seconde ou étrangère (dorénavant FLS / FLE) (Knoerr et Weinberg 2014), et que l'utilisation de technologies telles que la baladodiffusion est un moyen d'enseigner ces stratégies (Knoerr et Weinberg 2013 ; Weinberg, Knoerr et Vandergrift 2011).
- 4 La présente recherche se penche en particulier sur la perception de l'utilité du journal de bord comme outil de transfert dans les cours de discipline suivis en FL2 / FLE des stratégies enseignées dans les cours d'encadrement linguistique (dorénavant CEL) qui accompagnent ces cours de discipline. Cet outil permet en effet de documenter les stratégies utilisées en autonomie et leur transfert dans le cours de discipline.
- 5 L'objectif était d'amener les étudiants à prendre conscience de l'utilité des stratégies pour leur réussite universitaire dans les cours qu'ils suivent dans leur langue seconde. En leur demandant d'accomplir une tâche de réflexion sur les activités linguistiques et stratégiques réalisées dans le cours d'encadrement linguistique et sur la manière dont elles s'articulent avec le cours de discipline, nous espérons éveiller chez eux la conscience de leur importance et de leur utilité.
- 6 Notre recherche visait donc à répondre à la question suivante : les étudiants perçoivent-ils l'utilité du journal de bord pour le transfert dans le cours de discipline des stratégies d'apprentissage vues dans le CEL.
- 7 Dans un premier temps, nous préciserons le cadre théorique dans lequel nous inscrivons notre démarche. Après avoir défini les concepts, nous décrirons la méthodologie, les

instruments et les participants. Nous présenterons ensuite les résultats et nous en discuterons les implications.

1. Cadre théorique

- 8 Notre étude s'appuie sur les concepts de métacognition et d'utilité perçue de la tâche et sur le journal de bord comme outil de mise en œuvre. Il importe donc avant tout de définir ces termes.

1.1. Ancrage

- 9 Nous nous plaçons dans une perspective cognitive de l'apprentissage selon la définition suivante :

La psychologie cognitive considère que l'apprentissage est fondamentalement l'acquisition d'un répertoire de stratégies cognitives et métacognitives. (Tardif 1992)

- 10 Le terme « métacognition » décrit la connaissance que l'apprenant a de son fonctionnement cognitif et sa capacité à agir sur ce fonctionnement :

[L]a métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données... la métacognition se rapporte entre autres choses à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret. (Flavell 1976 : 232)

- 11 La métacognition s'intéresse donc non pas à l'enseignant et à ce qu'il peut faire pour faciliter la compréhension des étudiants, mais à l'étudiant et à ce qu'il peut faire pour faciliter sa propre compréhension, c'est-à-dire pour participer activement à la régulation et à la gestion de son apprentissage.
- 12 Les chercheurs reconnaissent le rôle central de la métacognition dans le renforcement de la compréhension (Baker 2002 ; Wenden 1998). Wenden a démontré l'importance de la métacognition pour l'apprentissage des langues. Vandergrift (1998) a mis en évidence les différences en termes de stratégies entre auditeurs compétents et moins compétents, puis a proposé un modèle du bon auditeur en langue seconde (Vandergrift 2003). Goh (2000, 2008) a également insisté sur l'importance de l'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives pour faciliter l'écoute, tâche principale des étudiants qui suivent un cours universitaire dans leur langue seconde.

1.2. Le journal de bord

- 13 Dans cette perspective, le journal de bord facilite le processus d'autonomisation de l'apprenant en favorisant la réflexion personnelle sur ses pratiques ; ainsi il « permet une réflexion métacognitive individuelle » (Rivens et Eisenbeis 2009 : 237). Ces auteures ont montré que les étudiants ont jugé favorablement l'impact de l'utilisation du journal de bord non seulement sur l'apprentissage mais aussi sur l'autonomisation des étudiants :

[I]l favorise la réflexion sur l'apprentissage, sur les pratiques et les techniques qu'on utilise pour y arriver" (E4), il permet de "comprendre ce qui va, ce qui ne va pas et donc [de] rectifier la fois suivante" (E7). Le terme qui revient chez presque

tous les étudiants, c'est le terme de réflexion, d'un travail autoréflexif, de prise de conscience, qui favorise la métacognition. (*idem* : 231)

- 14 Le journal de bord constitue ainsi un outil privilégié puisqu'il contribue à développer les capacités métacognitives (Blin 2001 : 3) :

Dans le cadre de votre apprentissage du français, le journal de bord a pour but de vous aider à organiser et construire votre apprentissage de la langue. Il doit vous permettre d'observer vos habitudes d'apprentissage, vos progrès et vos difficultés de manière objective. Il doit aussi vous permettre d'évaluer votre performance, de prendre des décisions relatives aux activités que vous allez entreprendre, etc.

- 15 Enfin, selon Blake (2005), l'utilisation du journal par des étudiants aurait comme principal avantage de faire le lien entre la théorie et la pratique et de leur faire découvrir, par un processus réflexif, la signification de leur action.

1.3. L'utilité perçue de la tâche

- 16 Si le journal de bord est reconnu comme utile par les chercheurs, la perception de son utilité par les étudiants eux-mêmes relève d'un autre questionnement.
- 17 D'une manière générale, la « valeur intrinsèque » ou « l'intérêt » est inhérent au plaisir immédiat retiré d'une activité. Par contre, « l'utilité perçue » de la tâche est fonction de l'importance accordée à sa réalisation pour l'atteinte d'un but futur qui peut avoir plus ou moins de rapport avec la nature processuelle de cette tâche (Eccles 1983 : 90).
- 18 Dans le cas spécifique de l'éducation formelle en milieu institutionnalisé, le concept a une portée plus précise : au lieu de faire référence à des croyances générales sur l'utilité d'une formation ou de l'éducation en général (Bertrand 2014), il est directement lié à des croyances spécifiques (Husman et Hilpert 2007) sur l'utilité d'un cours bien précis comme porte d'entrée à un programme académique ou professionnel.
- 19 Le concept d'utilité perçue de la tâche est considéré par plusieurs chercheurs (Simons *et al* 2004 ; Husman *et al* 2004) comme identique à celui « d'instrumentalité perçue » (Husman 1998), définie comme le lien perçu entre une activité en cours et un objectif poursuivi, et très semblable à celui de motivation extrinsèque, définie comme « un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales » (Vallerand 1993).
- 20 Alors que l'impact de la motivation extrinsèque sur le plaisir et la satisfaction tirés de la réalisation de la tâche est globalement négatif (Ryan et Deci 2009), en revanche celui de l'utilité perçue peut ne pas l'être si les buts de l'étudiant sont intrinsèques (Vansteenkiste *et al* 2009), si sa vision de son avenir est positive (Lens, Bouffard et Vansteenkiste 2006) et si ces buts sont suffisamment précis et spécifiques pour lui permettre de faire le lien avec l'activité proposée en classe (Bourgeois 2009).
- 21 Notre recherche s'effectuant dans le cadre des cours d'encadrement linguistique associés à des cours de disciplines non linguistiques que les étudiants suivent en français, leur langue seconde, on peut penser qu'ils répondent aux trois critères ci-dessus. En particulier, nous cherchons à établir s'ils seront à même de faire le lien entre l'activité spécifique d'écriture dans le journal de bord et le développement de leurs compétences dans la langue et dans la discipline.

2. Méthodologie

22 Notre étude s'est déroulée dans le cadre du Régime d'immersion en français offert à l'Université d'Ottawa (Canada), qui permet à des étudiants anglophones de poursuivre, au niveau universitaire, les études en français commencées à l'école primaire. Dans ce modèle, dit associé, les étudiants de langue seconde assistent avec des étudiants locuteurs natifs à des cours de discipline donnés par des professeurs généralement eux-mêmes locuteurs natifs, et ils bénéficient également d'un cours de langue associé au cours de discipline (« cours d'encadrement linguistique », CEL) et basé sur les contenus de celui-ci (Knoerr 2010). Dans les CEL le travail porte essentiellement sur l'acquisition de vocabulaire et de stratégies d'apprentissage ciblant l'écoute, la lecture, les pratiques discursives en milieu universitaire et la prise de notes.

2.1. Participants

23 La recherche a été menée dans deux CEL associés à deux cours de discipline *Introduction à la science politique* et *Introduction à la linguistique : Des mots aux énoncés* durant le premier semestre 2014. Ces cours rassemblaient un total de 35 étudiants anglophones de langue maternelle, en première année, inscrits à la faculté des sciences sociales.

2.2. Instruments et protocole

24 Le journal de bord a été retenu comme instrument privilégié de collecte de données sur le transfert des stratégies du CEL vers le cours de discipline. L'utilisation d'un journal de bord électronique a fait ses preuves dans une recherche (Château et Zumbihl 2010), mais nous avons préféré la traditionnelle version papier, moins lourde à mettre en place.

25 Tout au long de la session, le cours a présenté diverses stratégies de lecture, d'acquisition du vocabulaire, et de compréhension de l'oral, toujours dans le contexte du cours de discipline, c'est-à-dire des cours magistraux (deux cours de 90 minutes par semaine) et des lectures assignées (30 à 50 pages par semaine, articles scientifiques ou chapitres de livres de science politique ou de linguistique). Par exemple, les étudiants ont appris à faire une fiche de lecture, à appliquer les techniques de balayage et repérage de l'information dans un texte, à organiser le vocabulaire spécialisé en réseaux, à exploiter les indices morphologiques pour deviner le sens d'un mot, à utiliser des abréviations pour prendre leurs notes de cours.

26 Les étudiants ont dû écrire une entrée de journal par semaine pendant 10 semaines pour expliquer quels éléments (linguistiques ou stratégiques) du CEL ils avaient pu transférer dans le cours de discipline, au niveau de la compréhension du cours magistral ou des lectures assignées, de l'acquisition du vocabulaire spécialisé ou de la réalisation des travaux (fiches de lectures, résumés, exercices), et décrire très précisément comment ils avaient effectué ces transferts. Cet exercice était obligatoire et noté, en tant qu'une des composantes de la note de cours¹, pour une pondération de 10%. Un exemple d'entrée de journal, reproduit dans le tableau 1 ci-dessous, a été fourni par l'enseignante et commenté en classe.

Tableau 1 : Exemple d'entrée de journal fourni par l'enseignante

<p>Ce que j'ai utilisé du cours d'encadrement linguistique et comment je l'ai utilisé :</p> <p>Pendant la première classe du cours d'encadrement linguistique la professeure a donné un travail sur le premier texte du cours de discipline : sur la première page il y a une liste avec 45 morceaux de phrases du texte et dans ces morceaux de phrases il y a des mots en caractères gras que probablement on ne connaît pas. On doit lire le texte et quand on trouve un des 45 segments on doit essayer de comprendre le mot inconnu en utilisant toute la phrase (le contexte). Si on arrive à comprendre/ deviner le sens du mot on doit cocher le segment sur la liste, si on ne comprend pas on doit juste mettre une croix. Au début je n'ai pas compris pourquoi on devait juste faire ça et pas chercher le sens des mots dans un dictionnaire. Mais j'ai fait le travail avec les directives. J'ai commencé à lire le texte de discipline (« Éléments de science politique » dans <i>Pouvoir et décision. Introduction à la science politique</i>) et j'étais découragée parce qu'il y avait beaucoup de mots que je ne comprenais pas et je devais passer beaucoup de temps à chercher dans le dictionnaire. À la page 5 ou 6 j'ai trouvé le premier segment de phrase de la liste : L'étudiante qui compte faire des lectures (...) ou au contraire décide d'escamoter des lectures. Je ne comprenais pas le deuxième mot en gras mais j'ai pu deviner que ça signifie le contraire de « faire » les lectures à cause de « au contraire » dans la phrase. J'ai continué la lecture et j'ai coché beaucoup de segments dans la liste que je pouvais comprendre en utilisant les autres mots dans la phrase. Ça prenait beaucoup moins de temps de deviner le mot plutôt que de chercher dans le dictionnaire. J'ai appliqué cette directive pour tous les mots du texte que je ne connaissais pas, et pas seulement pour les 45 segments de la liste. Il y avait seulement un petit nombre de mots que je pouvais pas deviner alors ça a pris juste un petit peu de temps après pour aller les chercher dans le dictionnaire.</p> <p>Comment je l'utilise dans le cours de discipline :</p> <p>J'utilise cette technique pour toutes les lectures du cours de discipline : je lis le texte et je cherche seulement dans le dictionnaire les mots que je ne suis pas capable de deviner.</p>
--

2.3. Analyse des données

- 27 Les journaux ont été collectés à la fin du semestre, le jour de l'examen final. Ce jour-là, nous avons demandé aux étudiants de remplir un questionnaire anonyme d'évaluation de la technique du journal de réflexion, composé de trois sections, selon le tableau 2 ci-dessous. La première était une évaluation globale de l'intérêt et de l'utilité de cet outil. La seconde demandait d'évaluer les impacts spécifiques du journal sur la prise de conscience de l'importance des stratégies, en utilisant une échelle de Likert graduée de 1 à 5. La troisième section demandait des commentaires libres.

Tableau 2 : Évaluation globale de l'intérêt et de l'utilité du journal de bord

Perception de l'utilité du journal de réflexion sur le lien entre le cours d'encadrement linguistique (FLS2581) et le cours de discipline

D'une manière générale, j'ai trouvé que l'écriture dans le journal de réflexion était un exercice :
Intéressant et utile
Peu/ pas intéressant mais utile
Peu/ pas intéressant et inutile

Indiquez votre accord avec les cinq affirmations en utilisant une échelle de 1 à 5 où :

1 = pas du tout d'accord
2 = plutôt pas d'accord
3 = ni d'accord ni pas d'accord
4 = plutôt d'accord
5 = tout à fait d'accord

Le journal de réflexion m'a permis de prendre conscience du lien entre le cours d'encadrement linguistique (FLS2581) et le cours de discipline
1 2 3 4 5

Le journal de réflexion m'a permis de mieux comprendre l'objectif spécifique du cours d'encadrement linguistique (FLS 2581)
1 2 3 4 5

Le journal de réflexion m'a permis de comprendre l'importance des stratégies de lecture (par exemple, lire les titres et sous-titres, surligner les idées principales, faire une fiche de lecture)
1 2 3 4 5

Le journal de réflexion m'a permis de comprendre l'importance des stratégies d'acquisition du vocabulaire (par exemple, deviner le sens des mots, organiser le vocabulaire nouveau par thèmes ou en réseaux)
1 2 3 4 5

Le journal de réflexion m'a permis de comprendre l'importance des stratégies de compréhension du cours de discipline (par exemple, s'asseoir à l'avant, lire les textes / diaporamas avant le cours)
1 2 3 4 5

Si vous avez des commentaires et idées à propos du journal de bord et de votre expérience d'écriture de ce journal, écrivez-les ici :

- 28 Dans le cadre du présent article, nous nous intéresserons aux résultats obtenus par l'entremise du questionnaire. Les entrées des journaux de bord sont toujours en cours de traitement et nous permettront, une fois compilées et analysées, d'apporter un éclairage supplémentaire à ces résultats.

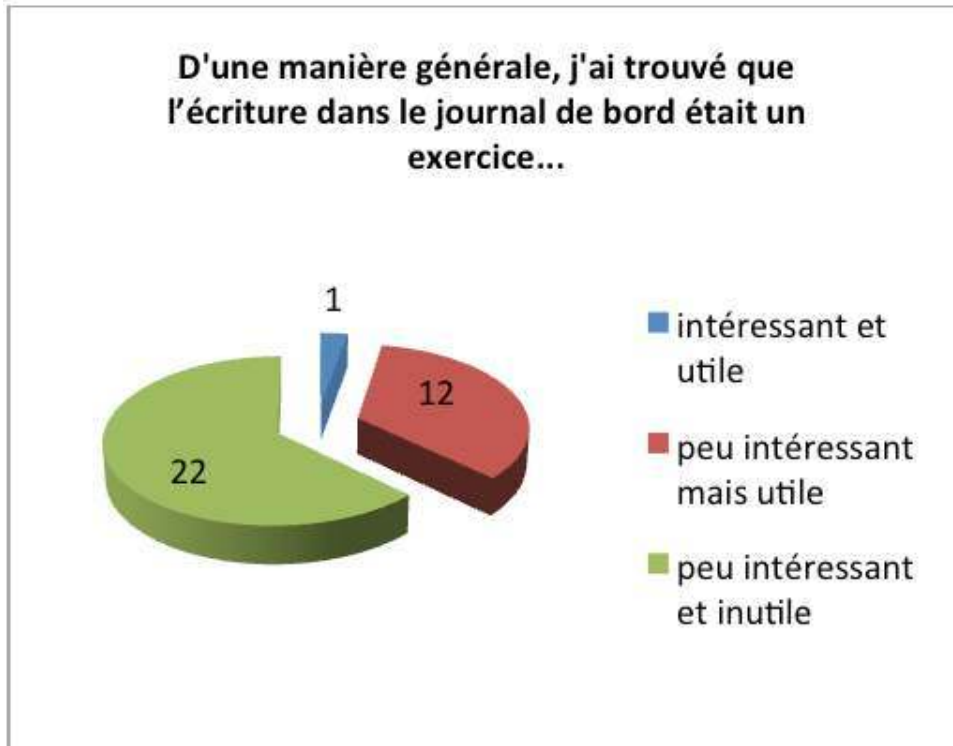
3. Résultats et discussion

3.1. Résultats

- 29 L'utilité globale du journal de réflexion est reconnue par 37% des répondants, alors que 34% n'y ont pas trouvé d'intérêt. Près de deux répondants sur 3 ont jugé l'exercice inutile et peu ou pas intéressant, comme l'illustre la figure 1.

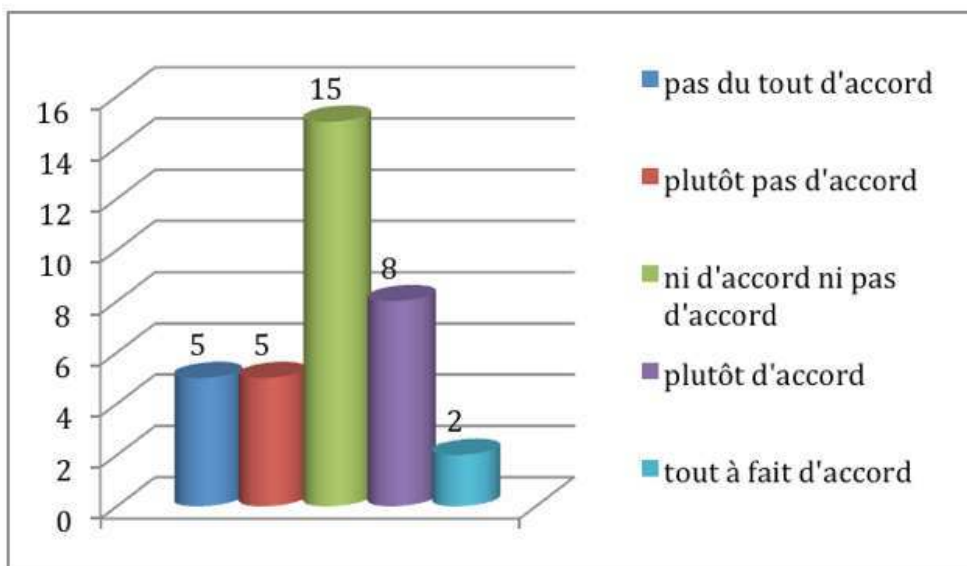
- 30 Les scores moyens pour toutes les questions de la section 2 approchent la cote 3, c'est-à-dire « Ni d'accord ni pas d'accord ».
- 31 Seuls 9 répondants sur les 35 ont écrit un commentaire dans la section 3.

Figure 1 : Utilité globale du journal de réflexion



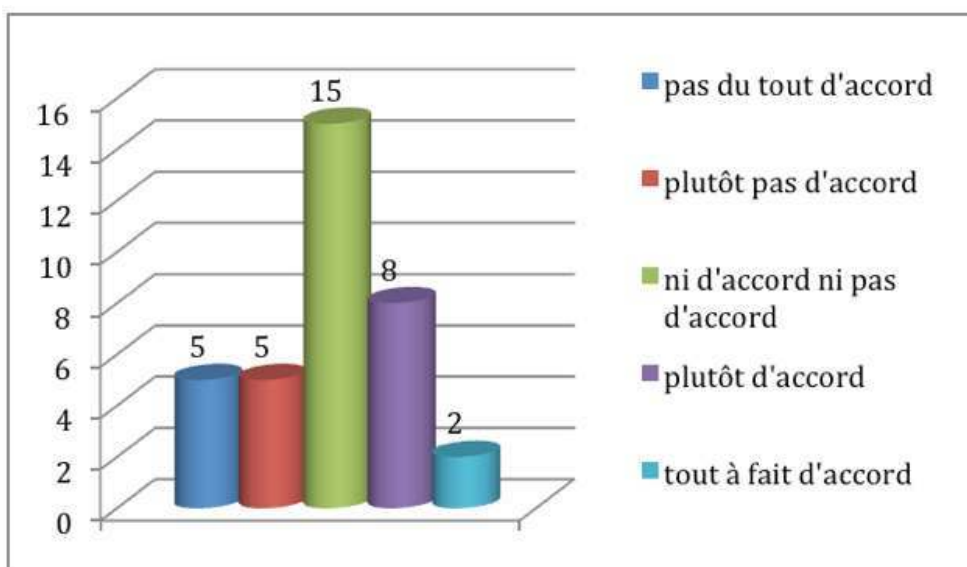
- 32 Si 28% des répondants ont pu, par le journal, prendre conscience du lien entre le CEL et le cours de discipline, ils sont tout aussi nombreux à ne pas avoir fait ce lien, et 42% sont sans opinion sur la question (voir figure 2) :

Figure 2 : Le journal de réflexion m'a permis de prendre conscience du lien entre le cours d'encadrement linguistique et le cours de discipline



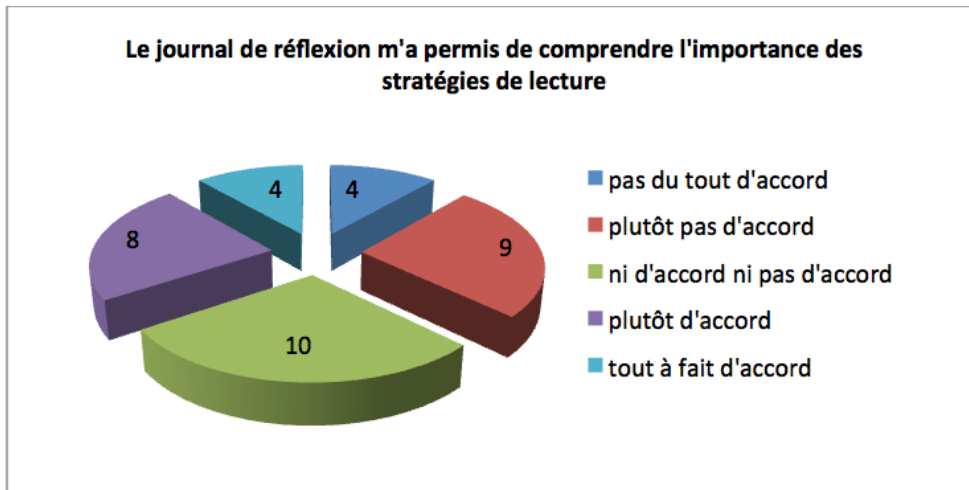
- 33 La question du rôle du journal de réflexion dans la prise de conscience de l'objectif spécifique des CEL était importante car il existe un décalage bien documenté entre l'objectif affiché des CEL – un moyen d'acquérir des outils linguistiques et stratégiques pour mieux réussir dans le cours de discipline – et celui que les étudiants leur assignent – un tutorat du cours de discipline (Knoerr, 2010). Malheureusement, le journal n'a pas permis de dissiper le malentendu (voir figure 3) :

Figure 3 : Le journal de réflexion m'a permis de comprendre l'objectif spécifique du cours d'encadrement linguistique



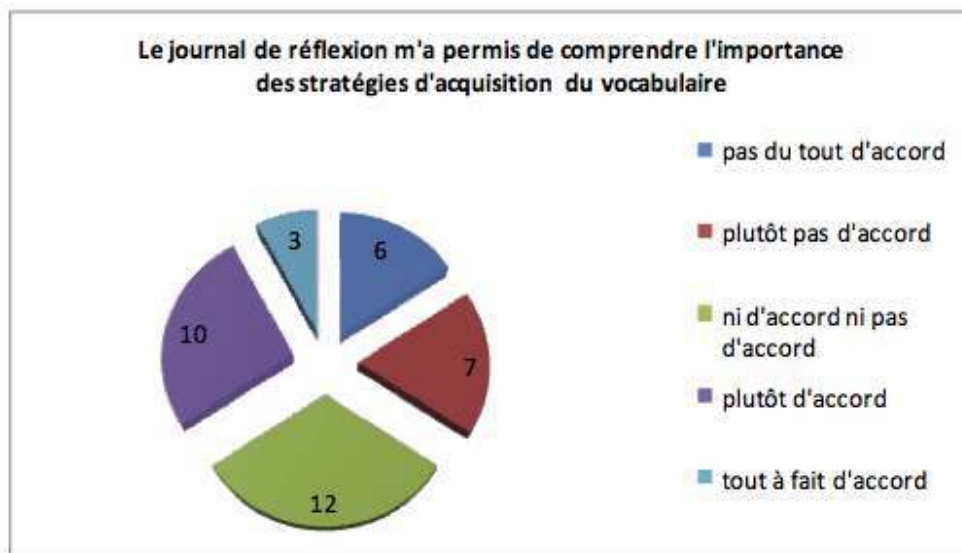
- 34 Si l'on examine l'impact du journal sur la prise de conscience des stratégies de lecture, il apparaît que les répondants sont répartis en trois blocs relativement équilibrés : 37% n'ont trouvé aucun impact, 29% sont sans opinion et 34% ont trouvé un impact positif (voir Figure 4):

Figure 4 : Impact du journal sur la prise de conscience des stratégies de lecture



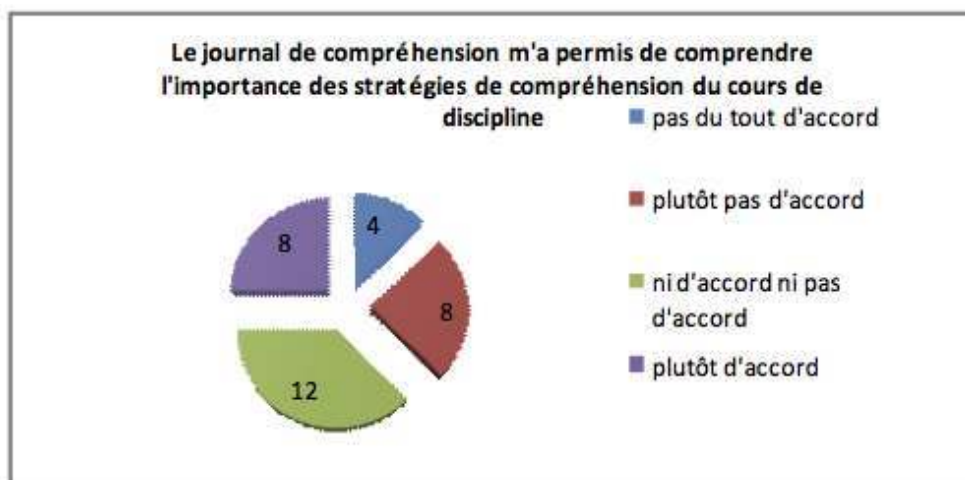
- 35 L'impact du journal sur la prise de conscience des stratégies d'acquisition du vocabulaire est encore moins marqué, mais là encore les répondants sont répartis en trois blocs relativement équilibrés : 37% n'ont trouvé aucun impact, 34% sont sans opinion et 29% ont trouvé un impact positif (voir figure 5).

Figure 5 : Impact du journal sur la prise de conscience des stratégies d'acquisition du vocabulaire



- 36 Il en va de même pour l'impact du journal sur la prise de conscience des stratégies de compréhension : 34% n'ont trouvé aucun impact, 34% sont sans opinion et 32% ont trouvé un impact positif (voir Figure 6).

Figure 6 : Impact du journal sur la prise de conscience des stratégies de compréhension



- 37 Seuls neuf étudiants sur 35 ont écrit des commentaires sur l'expérience du journal de bord, et ces commentaires expriment généralement des sentiments négatifs : le journal est inutile, inintéressant, et il prend trop de temps. Le tableau 3 reproduit l'intégralité de ces commentaires tels qu'ils ont été écrits (en français ou en anglais) .

Tableau 3 : Commentaires des répondants

Étudiant 1 : not so useful. All the stuff in the journals I would have done anyway
Étudiant 2: the journals were redundant and time-consuming and didn't do anything to help me understand
Étudiant 3 : un autre format, où on ne doit pas écrire les mêmes choses chaque semaine, qui serait plus intéressant pour nous et pour vous
Étudiant 4 : demander aux étudiants de remettre le journal après l'examen de mi-session pour assurer que tous les étudiants les complètent avant le cours
Étudiant 5 : il devrait y avoir juste deux journaux
Étudiant 6 : beaucoup de temps pour quelque chose de pas très utile
Étudiant 7 : je n'aime pas le journal. Peut-être un pour chaque 2 classes
Étudiant 8 : faire sur BlackBoard chaque semaine pour que les élèves ne le laissent pas à la fin
Étudiant 9 : au lieu d'écrire un journal chaque semaine ça devrait être chaque deux semaines parce qu'il y avait beaucoup à faire ce semestre

3.2. Discussion

- 38 Notre étude cherchait à savoir si les étudiants perçoivent l'utilité de la tâche d'écriture dans un journal de bord pour le transfert dans le cours de discipline des stratégies d'apprentissage vues dans le CEL.
- 39 Les résultats indiquent clairement qu'ils ne la perçoivent pas, sauf pour un tiers d'entre eux. D'une manière générale, ils ont trouvé que le journal n'avait aucun impact sur leur conscientisation à l'importance des stratégies, qu'il s'agisse de stratégies cognitives ou métacognitives, que ce soit pour l'acquisition du vocabulaire ou pour l'écoute. Le score systématique de 3, « Ni d'accord ni pas d'accord », accordé en moyenne à toutes les

questions de la deuxième section, semble témoigner d'une indifférence générale face à l'exercice, ce qui est corroboré par le fait que seuls 9 étudiants sur 35 ont pris la peine de formuler des commentaires dans la troisième section du questionnaire.

- 40 Nous avons compilé la section « commentaires » de l'évaluation formelle de l'enseignement (exercice obligatoire pour tout cours de six étudiants et plus, dont les résultats principaux figurent au dossier de tous les professeurs de l'université d'Ottawa). Cette compilation a confirmé les résultats obtenus par les questionnaires puisqu'un plus grand nombre encore - onze étudiants sur les trente-cinq - ont réitéré leur évaluation négative de la tâche, qualifiée « d'inutile », de « répétitive », de « *tedious* » (*sic*, fastidieuse), de « perte de temps », tout en formulant à nouveau les mêmes recommandations pour l'améliorer.
- 41 Il semblerait – une fois de plus – que seuls les bons étudiants (donc ceux qui en auraient le moins besoin) perçoivent l'utilité des stratégies d'apprentissage, ce que nous avons déjà noté dans une précédente étude (Knoerr et Weinberg 2014 : 123) :
- [I] existe une différence significative dans le jugement d'efficacité des stratégies selon la compétence des auditeurs : les étudiants qui se sont déclarés satisfaits ou très satisfaits des stratégies sont également ceux qui ont obtenu une note finale de A ou plus dans le cours de discipline, alors que ceux qui se sont dit peu ou pas satisfaits ont obtenu une note de C ou moins dans ce même cours.
- 42 On pourrait avancer que c'est précisément parce qu'ils le font qu'ils sont de bons étudiants. Comme le dit un étudiant dans son commentaire au questionnaire d'évaluation du journal, « *All the stuff in the journals I would have done anyway²* ». Inversement, on pourrait poser que les moins bons étudiants, parce qu'ils sont moins bons, ne voient pas l'utilité des stratégies et jugent que l'exercice du journal de réflexion est inutile en plus d'être ennuyeux.
- 43 Nous en sommes maintenant au traitement et à l'analyse du contenu des journaux de bord. Les données recueillies nous permettront peut-être de moduler les conclusions quelque peu négatives du questionnaire.

Conclusion

- 44 Les étudiants ne perçoivent pas l'utilité de la tâche d'écriture dans un journal de bord pour le transfert dans le cours de discipline des stratégies d'apprentissage vues dans le CEL. Cependant, leurs commentaires semblent indiquer qu'ils pourraient l'apprécier si l'exercice était plus encadré (par exemple, s'ils devaient remettre une entrée de journal chaque semaine au lieu de remettre l'ensemble du journal à la fin de la session, et s'ils avaient cinq minutes à la fin de chaque cours pour noter dans leur journal ce qu'ils ont fait en classe, afin de ne pas l'oublier). En effet, les quelques commentaires recueillis dans les questionnaires semblent rejeter davantage la monotonie ou le manque d'encadrement de la tâche que la pertinence de la réflexion sur les stratégies elle-même.
- 45 Le concept d'utilité perçue de la tâche est interprété différemment par les chercheurs et par les étudiants : si les chercheurs sont unanimes quant à l'impact positif de cet outil, en revanche les étudiants s'accordent pour le juger dans le meilleur des cas comme sans intérêt et sans effet, et dans le pire des cas comme une perte de temps préjudiciable. D'autre part, il faut souligner que la plupart des recherches faisant état d'une utilisation perçue comme positive du journal de bord portent sur des domaines autres que l'enseignement/ apprentissage des langues: il s'agit le plus souvent d'un outil pour la

formation des formateurs (Sparks-Langer et Colton 1991), des infirmières (Blake 2005; Burnard 1988 et 1995; Callister 1993; Cameron et Mitchell 1993), des professions médicales (Denton *et al* 2006), bref, pour la formation professionnelle (Schön 1987).

- 46 D'une manière plus générale, il semble opportun de s'interroger sur les raisons pour lesquelles les étudiants sont si peu enclins à s'impliquer dans leur apprentissage et à utiliser les ressources élaborées et mises à leur disposition. En effet, de plus en plus de recherches montrent que les étudiants manifestent beaucoup moins d'intérêt envers les ressources et dispositifs créés à leur intention que ce à quoi les concepteurs de ces ressources s'attendaient lorsqu'ils les ont développées (Docq et Daele 2003 ; Fischer 2012 ; Foucher et Andrianirina 2007). Les recherches tendent à prouver que la clé de la réussite réside dans l'implication des étudiants dans leur apprentissage, dans leur prise en charge de celui-ci, et dans la mise en œuvre de stratégies. Or il apparaît que les stratégies sont naturellement et spontanément utilisées par les bons étudiants, alors que les moins bons ne les appliquent pas même quand on les leur enseigne.
- 47 Ceci corrobore les résultats de Vandergrift et Tafaghodtari (2010), de Lockwood (1989) ou de Deschênes *et al* (2001) :
- [L]es concepteurs admettent l'existence d'étudiants peu motivés, de ceux qui ont des capacités moindres, de ceux qui souffrent d'insécurité et de compulsion. Ainsi, le discours des concepteurs oppose l'utilisation du cours par le bon étudiant à celle qu'en fait le piètre étudiant.
- 48 Ceci tendrait à remettre en question la pertinence de l'enseignement des stratégies aux étudiants : si ceux qui les appliquent n'ont pas besoin qu'on les leur enseigne, et si ceux qui en ont besoin ne veulent pas les utiliser, à quoi bon les enseigner?
- 49 Devrions-nous remettre en question la vision dominante en didactique et en pédagogie selon laquelle les apprenants doivent (et selon laquelle ils veulent) prendre en charge leur apprentissage, et la réajuster face à des étudiants qui ont une vision purement instrumentaliste de l'apprentissage – ils apprennent ce qu'il faut pour réussir leur cours, pas plus? On se rapproche ici davantage d'une motivation extrinsèque (Vallerand 1993), dont les effets négatifs ont été démontrés (Ryan et Deci 2009). Faut-il en conclure avec Vansteenkiste *et al* (2009) que nos étudiants ont des buts extrinsèques, ce qui entraîne un impact négatif de l'utilité perçue de la tâche, et que ces buts ne sont pas assez précis et spécifiques pour leur permettre de faire le lien entre ces buts et les activités réflexives proposées en classe (Bourgeois 2009)?

BIBLIOGRAPHIE

- Baker, L. 2002. « Metacognition in comprehension instruction ». In Block, C. & M. Pressley (eds.). *Comprehension Instruction: Research-based Best Practices*. New York : Guilford Press, 77-95.
- Blake, T. K. 2005. « Journaling; an active learning technique ». *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 2 : 1-13.
- Bertrand, Y. 2014. *Les philosophies contemporaines de l'acte éducatif*. Paris : Fabert.

- Blin, F. 2001. *Le journal de bord*. <http://www.dcu.ie/~lsp/french/pdf_files/journal.pdf> (consulté le 19 juin 2015).
- Bourgeois, E. 2009. « Motivation et formation des adultes ». In Carré, PH. & F. Fenouillet (dir.). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, 233-251.
- Burnard, P. 1988. « The journal as an assessment and evaluation tool in nurse education ». *Nurse Education Today*, 8(2) : 105-107.
- Burnard, P. 1995. « Nurse educators' perceptions of reflection and reflective practice: a report of a descriptive study ». *Journal of Advanced Nursing*, 21(6): 1167-1174.
- Callister, L. C. 1993. « The use of student journals in nursing Education: making meaning out of clinical experience ». *Journal of Nursing Education*, 32(4) : 185-186.
- Cameron, B. L. & A. M. Mitchell. 1993. « Reflective peer journals: developing authentic nurses ». *Journal of Advanced Nursing*, 18(2) : 290-297.
- Château, A. & H. Zumbihl. 2010. « Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ? », *Alsic [Online]*, Vol. 13. <http://alsic.revues.org/1392> (consulté le 19 juin 2015).
- Denton, G. D. & al. 2006. « Narrative review: use of student-generated logbooks in undergraduate medical education ». *Teaching and Learning in Medicine*, 18 (2) : 153-164.
- Deschênes, A. J. & al. 2001 . « Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance ». *International Journal of E-learning and Distance Education/ La revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance*,16(1) : 1-31. Disponible à <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/168/354> (consulté le 19 juin 2015).
- Docq, F. & A. Daele. 2003. « De l'outil à l'instrument : des usages en émergence ». In B. Charlier & D. Peraya (dir.). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, 113-128.
- Eccles, J. S. 1983. « Expectancies, values and academic behaviors ». In J. T. Spence (ed.). *Achievement and Achievement Motives*. San Francisco : W. H. Freeman, 75-146.
- Fischer, R. 2012. « Diversity in learner usage patterns ». In Stockwell, G. (ed.). *Computer Assisted Language Learning. Diversity in Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 14-32.
- Flavell, J. H. 1976. « Metacognitive aspects of problem solving ». In Resnick, L. B. (ed.). *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 231-236.
- Flowerdew, J. (ed). 1994. *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. & L. Miller. 1992. « Student perceptions, problems and strategies in L2 lectures ». *RELC Journal*, 23 : 60-80.
- Foucher, A.-L. & H. Andrianirina. 2007. « Comment les usages réels d'un dispositif d'apprentissage de l'anglais à distance sont-ils perçus par les concepteurs-animateurs du dispositif ? ». *Actes de la journée scientifique Rés@tice 2007*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00451345/document> (consulté le 10 octobre 2015).
- Husman, J. 1998. *The Effect of Perceptions of the Future on Intrinsic Motivation*. (Thèse de doctorat inédite). University of Texas.
- Husman, J. & al. 2004. « Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: making sense of their independent interdependence ». *Contemporary Educational Psychology*, 29(1) : 63-76.

- Husman, J., & J. Hilpert. 2007. « The intersection of students' perceptions of instrumentality, self-efficacy, and goal orientations in an online mathematics course ». *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3-4) : 229-239.
- Lockwood, F. 1989. « A course developer in action: reassessment of activities in texts ». In Parer, M. (ed.). *Development, Design, and Distance Education*. Victoria, Australie : Gippsland Institute, Center for Distance Learning, 205-216
- Goh, C. 2000. « A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems ». *System*, 238 : 55-75.
- Goh, C. 2008. « Metacognitive instruction for lecond language listening development: theory, practice and research implications ». *RELC Journal*, 39 : 188-213.
- Hacker, D. J.; Dunlosky, J. & A.C. Graesser,. 2009. *Handbook of Metacognition in Education*. New York : Routledge.
- Knoerr, H. 2010. « L'immersion au niveau universitaire : nouveaux modèles, nouveaux défis, nouvelles stratégies ». *Cahier de l'ILOB/ OLBI Working Papers*, 1(1) : 89-110.
- Knoerr, H. & A. Weinberg. 2013. « Balados sur les stratégies d'écoute et de prise de notes pour les étudiants d'immersion en français au niveau universitaire : de la conception à l'évaluation des impacts ». *Cahiers de l'ILOB/ OLBI Working Papers*, 5 : 71-83.
- Knoerr, H. & A. Weinberg. 2014. « Stratégies d'écoute: les étudiants d'immersion en français au niveau universitaire ont la parole ». *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 32(3) : 111-130.
- Lens, W., L. Bouffard & M. Vansteenkiste. 2006. « À quoi sert d'apprendre? » In Bourgeois, E. & G. Chappelle (dir.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses universitaires de France, 261-269.
- Lockwood, F. (1989). « A course developer in action: a reassessment of activities in texts ». In M. Parer (ed.). *Development, Design, and Distance Education*. Victoria, Australia : Gippsland Institute, Center for Distance Learning, 205-216.
- Miller, L. 2009. « Engineering lectures in a second language : What factors facilitate students' listening comprehension? » *Asian EFL Journal*, 11 : 8-30.
- Rivens, A. & M. Eisenbeis. 2009. « Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? ». *Les Cahiers de l'Acedle*, 6 (1) : 221-244.
- Ryan, R. M., & E. L. Deci. 2009. « Promoting self-determined school engagement: motivation, learning, and well-being ». In Wentzel, K. R. & A. Wigfield (eds.). *Handbook of Motivation at School*. New York et Londres : Routledge et Taylor & Francis, 171-195.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Simons, J. & al. 2004. « Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective ». *Educational Psychology Review*, 16(2) : 121-139.
- Sparks-Langer, G. M. & A. B. Colton. 1991. « Synthesis of research on teachers' reflective thinking ». *Educational Leadership* 48(6) : 37-44.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.
- Vallerand, R. J. 1993. « Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination ». In Vallerand, R. J. & E. Thill (dir.). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, QC : Études vivantes.

- Vandergrift, L. 1998. « Successful and less successful listeners in French: what are the strategy differences? ». *The French Review*, 71 : 370-395.
- Vandergrift, L. 2003. « Orchestrating strategy use: toward a model of the skilled second language listener ». *Language Learning*, 53 : 463-496.
- Vandergrift, L. & M. Tafaghodtari. 2010. « Teaching L2 learners how to listen does make a difference: an empirical study ». *Language Learning*, 60(2) : 470-497.
- Vansteenkiste, M. & al. 2009. « What is the usefulness of your schoolwork? The differential effects of intrinsic and extrinsic goal framing on optimal learning ». *Theory and Research in Education*, 7(2) : 155-163.
- Weinberg, A., Knoerr, H. & L. Vandergrift. 2011. « Creating podcasts for academic listening in French : student perceptions of enjoyment and usefulness ». *CALICO Journal*, 28(3) : 588-605.
- Wenden, A. 1998. « Metacognitive knowledge and language learning ». *Applied Linguistics*, 19 : 515-537.

NOTES

1. Précisons que la qualité de la langue n'était pas évaluée, et que les étudiants pouvaient écrire une partie de leur journal en anglais.
 2. Notre traduction : « Tout ce qu'on nous demandait dans le journal, je l'aurais fait de toute façon. »
-

RÉSUMÉS

Dans un contexte de mobilité internationale croissante, le nombre d'étudiants qui suivent des cours universitaires dans une langue étrangère ne cesse d'augmenter. Au Canada, cette clientèle internationale se double d'une clientèle nationale issue de l'autre communauté de langue officielle, qui étudie en immersion dans sa langue seconde (L2). Nous avons cherché à savoir si l'enseignement explicite de stratégies d'apprentissage (cognitives ou métacognitives) peut être utile pour aider les étudiants qui suivent des cours de discipline dans une L2 (langue seconde) ou LE (langue étrangère) à surmonter ces défis. Nous nous sommes penchée en particulier sur la perception de l'utilité du journal de bord: les étudiants perçoivent-ils l'utilité du journal de bord pour le transfert dans le cours de discipline des stratégies d'apprentissage vues dans les cours d'encadrement linguistique qui accompagnent ces cours de discipline?

In the global economy, more and more international students take courses in a second or foreign language. In Canada, national students also have the opportunity to study in their second language through immersion programs. We investigated whether the explicit teaching of learning strategies (cognitive or metacognitive) could help those students taking discipline courses in a second or foreign language with their additional challenges. More specifically, we examined the perceived utility of a logbook: Do students perceive the logbook as a useful tool to

transfer to the discipline courses the learning strategies they are taught in the language support classes associated with these discipline courses?

INDEX

Mots-clés : métacognition, stratégies, EMILE, perception, journal de bord

Keywords : metacognition, strategies, CLIL, perception, logbook

AUTEUR

HÉLÈNE KNOERR

Hélène Knoerr est titulaire d'une maîtrise en enseignement du français langue étrangère et d'un doctorat en phonétique expérimentale, fonctionnelle et appliquée. Elle est active dans les programmes de français langue seconde de l'université d'Ottawa depuis une vingtaine d'années en tant que chercheure et enseignante. Elle a publié de nombreux articles sur l'enseignement de la prononciation et de la prosodie du français langue seconde et l'enseignement multimédia des langues secondes. Depuis 2007 elle se consacre à la recherche et à l'enseignement dans le cadre de l'immersion en français au niveau universitaire.

hknoerr@uottawa.ca