

Représentations sur l'apprentissage :  
Étude de cas du journal de bord dans une  
formation de futurs enseignants et  
spécialistes de langue

Laura Hinkula

Mémoire de master

Programme de master : Expertise en langues, Département de français

Institut de langues et de traduction

Faculté des Lettres

Université de Turku

Juin 2025

UNIVERSITÉ DE TURKU

Institut de langues et de traduction / Faculté des Lettres

HINKULA LAURA: Représentations sur l'apprentissage. Étude de cas de journal de bord dans une formation de futurs enseignants et spécialistes de langue.

Mémoire de master, 47 p. (4 p. d'annexes)

Département de français

Programme de master : Expertise en langue, Département de français

Juin 2025

-----

Résumé : Dans ce travail, nous examinons les réflexions sur l'apprentissage dans les journaux de bord rédigés par un groupe de futurs enseignants et spécialistes en langue française en première année à l'Université de Turku. Notre travail est une étude qualitative réalisée à l'aide de l'analyse du discours ayant pour but de déterminer les éléments mis en avant dans les analyses par des apprenants sur leur apprentissage et les changements dans l'apprentissage témoignés pendant une période de trois mois. L'objectif est de repérer les indices sur ce qui pose des problèmes aux étudiants, les méthodes d'apprentissage bénéfiques et les points de développement. Les représentations sur l'apprentissage écrites lors d'un cours auquel les étudiants participent et dont les journaux de bord font partie sont analysées en nous appuyant sur les théories d'énonciation et de subjectivité par Kerbrat-Orecchioni (2002) et Du Bois (1983). Le cadre de recherche présente les notions centrales pour l'étude où nous abordons les concepts de réflexivité, pratique réflexive et journal de bord ainsi que les théories sur la subjectivité et l'énonciation. Nous nous concentrons à distinguer les aspects discutés autour de l'apprentissage en dévoilant les points de difficultés, les éléments qui aident dans l'apprentissage et les progrès rapportés pour une compréhension approfondie de l'expérience étudiante.

Les résultats montrent qu'au moment de commencer à tenir le journal de bord, les étudiants s'inquiètent des erreurs et se sentent peu sûrs de s'exprimer en langue. La compréhension orale présente des difficultés pour plusieurs et des incertitudes dans l'écriture sont éprouvées. Le travail en groupe est perçu comme significatif, aidant la moitié du groupe dans les difficultés de suivre l'enseignement et de parler en français en classe : discuter des termes et des notions avec les autres aide à mieux comprendre le contenu enseigné et à s'exprimer en langue avec plus d'aise. Les derniers journaux de bord révèlent que les étudiants trouvent que leur écriture a amélioré et qu'ils ont gagné de la confiance à l'expression en langue. L'étude conclut qu'écrire de l'expérience d'apprentissage et contempler sa pratique et ses compétences introduit une pratique d'écriture facilitant à la fois l'expression en français, grâce à la nature répétitive d'écrire à partir du vécu personnel, que la reconnaissance des qualités de son apprentissage par la réflexion et l'analyse continues sur sa pratique.

D'après les résultats de l'étude menée pour connaître l'expérience étudiante en formation universitaire, il peut être constaté que le journal réflexif comme outil d'apprentissage employé dans les études de langue est bénéficiant dans la promotion des compétences de futurs experts en langue et un support pour la réflexion de soi améliorant la conscience sur les processus, qualités et progrès d'apprentissage dans le but de les améliorer quand fait régulièrement. Comprendre l'expérience étudiante à la première année des études du français aide à reconnaître les aspects dans l'apprentissage de langue dont les apprenants bénéficient au début de leurs études.

Mots-clés : Réflexivité, écriture réflexive, journal de bord d'apprentissage, subjectivité, analyse du discours

## Table des matières

<b>1. Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Écriture en formation et didactique de l'écriture.....</b>	<b>4</b>
2.1. Écrits supports didactiques et issus de l'enseignement.....	5
2.2. L'écriture réflexive : un témoignage d'expériences.....	6
<b>3. La réflexivité.....</b>	<b>9</b>
3.1. En tant que pratique formatrice.....	9
3.2. Le journal de bord d'apprentissage.....	11
<b>4. Étude du discours et énonciation.....</b>	<b>14</b>
4.1. Prise de position et intersubjectivité dans la pratique discursive.....	14
4.2. La subjectivité dans le langage.....	16
4.3. Le métalangage.....	17
<b>5. Corpus et méthodologie.....</b>	<b>19</b>
5.1. Réflexions personnelles et collectives.....	20
5.2. Méthodologie.....	24
<b>6. Analyse.....</b>	<b>25</b>
6.1. Pourquoi le français pose-t-il tant de difficultés pour les étudiants ?.....	25
6.1.1. Qu'est-ce qui se cache derrière la peur des erreurs ?.....	25
6.1.2. Surmonter les difficultés.....	30
6.2. Qu'est-ce qui aide à apprendre ?.....	32
6.2.1. Penser à plusieurs, penser mieux.....	33
6.2.2. Méthodes pour mieux apprendre.....	38
6.3. Secteurs du développement et réussites.....	40
6.3.1. L'écriture.....	41
6.3.2. L'aisance en langue.....	42
<b>7. Conclusion.....</b>	<b>45</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1. Les écrits en formation (modifié à partir de l'article de Cadet et Rinck, 2014)	5
Tableau 2. Corpus. Objets de réflexion	22
Tableau 3. Corpus. Journaux de bord d'apprentissage	23
Tableau 4. Peurs et inquiétudes	26
Tableau 5. Difficultés dans l'apprentissage	30
Tableau 6. Difficultés dans l'apprentissage II	31
Tableau 7. Apprendre ensemble. Compréhension	33
Tableau 8. Apprendre ensemble. Compétences	35
Tableau 9. Apprendre ensemble. Révision et environnement d'apprentissage	37
Tableau 10. Méthodes d'apprentissage	40
Tableau 11. Développement en écriture	41
Tableau 12. Développements dans l'apprentissage (premiers journaux)	43
Tableau 13. Développements dans l'apprentissage (derniers journaux)	44

## 1. Introduction

Dans le présent travail, nous nous immergeons dans les représentations sur l'apprentissage d'un groupe d'étudiants du français, visant à répondre comment les étudiants s'observent comme acteurs actifs dans leur apprentissage et réfléchissent à leur expérience. Nous cherchons à repérer les indices de la **réflexivité** en formation de futurs enseignants et spécialistes de langue par observer les journaux de bord des apprenants où nous distinguons les objets de réflexions pour comprendre les ressentis et changements traversés dans l'apprentissage de langue. Avec nos tentatives de recueillir les manières desquelles les étudiants prennent conscience de leur apprentissage et de repérer les interrogations sur les progrès qui prennent place, nous nous intéresserons plus particulièrement à approfondir l'enjeu entre la pratique dite réflexive et sa signification dans le développement des compétences des élèves.

Les objectifs de notre étude sont, pour commencer, d'établir l'étendue des éléments discutés et, par la suite, de répondre au problème d'éventuels changements observés dans l'apprentissage, suscités par une pratique réflexive continue intégrée dans les études. Nous approchons ce dernier objectif par discuter la portée professionnalisante d'une autoévaluation régulière en nous appuyant sur des théories sur la pratique réflexive et son impact à l'apprentissage (chapitre 3).

Notre travail examine les journaux de bord d'un groupe d'étudiants du français en première année. Les textes sont rédigés lors d'un cours à l'université et où les élèves rapportent leur expérience d'apprentissage. Il s'agit des textes où l'apprenant « porte un regard critique sur ses pratiques pédagogiques et professionnelles » (Lafortune, 2007 : 16), visant l'évaluation vers lui-même et son apprentissage, et que l'on appelle **réflexifs**. Nous couvrons les aspects soulevés et discutons les observations et remises en question sur les différents aspects de la pratique au début de et après une période de trois mois de tenir le journal réflexif accompagnant les études. Pour nous permettre de scruter ces démarches réflexives aux fins de notre étude, nous analyserons les prises de positions adoptées dans les textes, dits dorénavant *postures*, en nous appuyant sur les théories de Kerbrat-Orecchioni (2002) sur la **subjectivité** du sujet-parlant – ici, du sujet-scripteur – dans son **énonciation**. Nous visons à résoudre quels sont les aspects qui, d'un côté, présentent des difficultés pour les étudiants et, de l'autre, bénéficient la pratique. Par cette approche, nous tentons d'établir une vue d'ensemble des

démarches d'apprentissage internes des élèves et des évolutions qui prennent place dans l'apprentissage.

A partir de ce matériau, nous visons à résoudre les questions de recherche suivantes :

- 1) De quelle façon les étudiants réfléchissent à leur apprentissage dans les représentations et quels sont les objets de leur réflexion ?
- 2) Comment est représenté le développement de ces aspects le long du cours ?

Nous commençons par observer comment les apprenants commentent sur leur apprentissage et sur leur pratique lorsque le cours débute et quelles sont les impressions à la fin du cours. Nous regardons quels thèmes sont abordés et comment les étudiants se perçoivent comme apprenants. Par présenter les objets de réflexion dans des catégories séparées (chapitre 6), l'analyse traite les occurrences liées au même thème au sein de la même catégorie. Nous continuerons à répondre si, et si oui comment, des changements dans les impressions liées à l'apprentissage et dans les pratiques de l'élève sont représentés à la fin du cours, par rapport aux premières descriptions. Notre objet d'intérêt se trouve de cerner quelles améliorations et observations prennent place quand l'étudiant analyse ses pratiques et compétences depuis le commencement du cours.

De cette manière, nous tâchons de couvrir, à l'aide des théories de l'énonciation et de prise de position (cf. chapitre 4), les façons des étudiants de réfléchir à leur apprentissage et aux changements qui s'y produisent. Nous tenons à souligner que l'observation des journaux de bord ne se fixe pas sur l'orthographe, la forme du texte ni la maîtrise de la langue comme tel mais sur les réflexions et autoévaluations de l'apprenant et sur son point de vue qui nous aident à comprendre quels ressentis, changements et développements en compétences l'apprenant traverse dans son apprentissage.

Nous posons deux hypothèses servant comme suppositions préalables pour notre étude. Premièrement, nous supposons que les journaux de bord révèlent des difficultés concernant l'utilisation du français qui pour les étudiants est une langue étrangère et possiblement pour la première fois la langue d'études. Nous supposons de plus qu'avec la pratique continue d'écrire un journal de bord en français sur les progrès et actions liés à l'apprentissage, l'étudiant deviendra plus à l'aise et habitué à s'exprimer avec la langue et en plus, grâce à l'autoréflexion active et régulière, devient plus conscient de son apprentissage et apprend à y reconnaître les changements. En effet, la majorité des étudiants font leur première année à l'université et, par suite, nous pouvons supposer qu'ils sont au début de leur apprentissage à

s'habituer à l'usage du français comme langue de communication de tous les jours, dans le cadre de leurs études. Cela nous laisse présumer que ce type de pratique, sous forme de journal de bord qui demande une réflexion et rédaction totalement libres, facilitera le processus d'écrire en français et contribuera en général à la confiance accrue de s'exprimer avec la langue. Par conséquent, il demeure juste de supposer qu'au cours des trois mois, les réflexions révéleraient un développement non seulement dans la prise en conscience des élèves de leur pratique mais aussi dans les attitudes envers l'expression en français, montrant une aisance dans son utilisation. Nous présumons donc que la pratique de tenir un journal réflexif sera favorable à l'apprentissage.

En sciences de l'éducation et en sciences sociales, l'intérêt s'oriente vers la réflexion dans la formation et dans les actions professionnelles depuis que Schön (1983) a introduit le concept de *praticien réflexif* où l'approche à la résolution du problème se fait par l'enjeu délicat de l'observation et réflexion du praticien. Il a révolutionné l'image traditionnelle du professionnel comme seulement « un expert appliquant des technologies » (Schneuwly, 2015 : 30). Lorsque nous nous penchons sur notre analyse des journaux d'apprentissage, nous marchons sur les traces de Schön et de tous les chercheurs qui centrent le regard sur l'importance de la réflexion pour les enseignants et autres professionnels. Notre travail est une *analyse de discours* qui s'intéresse aux marques de subjectivité révélant des opinions et attitudes du scripteur. C'est une étude réalisée du point de vue de la *linguistique énonciative* où l'objet d'étude consiste en décrire le fonctionnement des *énoncés*, c'est-à-dire les choses exprimées par leurs *énonciateurs*, ici les représentations écrites par les étudiants-scripteurs dans leurs journaux qui accompagnent l'apprentissage. Les objets de notre étude sont les énoncés, issus des journaux de bord, dont nous étudions les mots empreints de *subjectivité* qui se révèlent tant dans les perceptions et postures des étudiants envers la langue et les sujets enseignés que dans la réflexion sur soi et sur ses actions comme apprenants de langue. L'étude des énoncés nous permet de formuler des analyses de ces représentations.

Pour éclaircir les notions pertinentes des grands thèmes de ce travail, nous entamons par une présentation des différents écrits dans la formation. Nous nous servons des travaux de Cadet et Rinck (2014), Champy-Remoussenard (2006) et Chabanne et Bucheton (1999) lorsque nous aborderons les concepts de pratiques de l'écrit en formation et leur dimension didactique (chapitre 2). Nous continuons par définir la *réflexivité*, « le sens de « retour sur soi-même » » (Bibauw & Dufays, 2010 : 2) et explorer les pratiques réflexives en formation en alignant notre étude avec les vues et travaux par Schön (1983), Cros (2009), Paquay et Sirota (2001),

Bibauw et Dufays (2010), Vacher (2011) et avec l'appui de Normandeau et Vachon (2022) sur les aspects professionnalisants des pratiques réflexives (chapitre 3). Nous basons nos réflexions sur l'écriture réflexive et son étendue professionnalisante de l'apprenant aussi sur les études menées par Lafortune (2007) et Schneuwly (2015) qui servent à compléter le cadre autour des concepts centraux liés à l'écriture réflexive. Le cadre théorique continue par la présentation des théories sur l'énonciation et la subjectivité dans le langage par Benveniste (1966, 1970), sur la *prise de position* à l'aide des théories par Du Bois (2007) et Pavlenko et Blackledge (2004) et sur la *modalité* du langage par Kerbrat-Orecchioni (2002) qui nous permettent de travailler sur les journaux de bord et d'en repérer des indices pour l'analyse. De plus, nous nous appuyons sur les théories de Lucy (1993) et Jowarski et al. (2004) dans la présentation des notions pertinentes du *métalangage*, c.à.d. ici la représentation d'une langue. Nous concluons la partie théorique avec l'explication de la méthode d'analyse dont le cadre nous est offert par des théories sur l'énonciation par Kerbrat-Orecchioni (2002), suivi par la présentation du corpus avant de passer à la partie d'analyse.

## 2. **Écriture en formation et didactique de l'écriture**

Il est naturel de commencer par une présentation plus précise des pratiques d'écriture dans la formation et comment elles sont servies dans l'enseignement. Dans ce chapitre, nous présentons plus en détail les différents types d'écrits utilisés dans l'enseignement. Cadet et Rinck (2014) s'interrogent sur la dimension formatrice et professionnalisante des pratiques d'écriture des futurs enseignants de français et celles des enseignants en poste. Les auteurs présentent de nombreux écrits en formation ayant une fonction didactique et soulignent notamment en quoi l'écriture favorise l'analyse des pratiques professionnelles et la formation de *praticiens réflexifs*.

Au-delà donc de l'écriture réflexive et d'un nécessaire questionnement sur ce qu'elle recouvre, on trouvera dans ce numéro des questions posées depuis de nombreuses années en termes de formation critique, d'analyse des situations, d'identité professionnelle, comme de construction du sujet scripteur et de construction de savoirs sur l'écriture et sa didactique. (Cadet & Rinck, 2014 : 7)

L'article met en avant le rôle de l'écriture à la fois pour structurer l'action et pour la questionner, dénotant plusieurs recherches et parutions publiées qui s'intéressent à la didactique de l'écriture dans la formation et dans la construction professionnelle du praticien. Il s'agit ici des écritures servies en formation ainsi que celles produites dans le contexte que nous explicitons avec des exemples dans le paragraphe ci-dessous. (id. : 3-13)

## 2.1. Écrits supports didactiques et issus de l'enseignement

Afin d'expliquer la diversité des écrits en formation, l'article de Cadet et Rinck (2014) distingue de nombreuses façons de se servir des écrits comme autant d'outils professionnels et éducationnels. Il s'agit bien d'écrits utilisés pour contribuer à et pour soutenir l'enseignement dans un environnement didactique, mais également d'écrits produits dans le contexte universitaire par les participants, comme le journal de bord d'apprentissage. Cette division en écrits servis et produits pour professionnaliser la formation est illustrée à l'aide du tableau ci-dessous (tableau 1) qui offre les exemples de différents types de pratiques de l'écrit en formation de futurs enseignants et de leurs parcours professionnels.

Tableau 1. Les écrits en formation (modifié à partir de l'article de Cadet et Rinck, 2014)

1. Écrits consultés, lus et analysés en formation		2. Écrits produits en contexte académique	
Écrits de recherche de « référence »	Articles, ouvrages, chapitres d'ouvrage issus de la recherche scientifique	Au quotidien	La prise de notes
Textes officiels	Qui définissent les contenus d'enseignement, les programmes de formation	Logique externe, argumentation	Dissertation, commentaire, résumé, synthèse, etc.
Supports de cours	Textes issus de manuels, chapitres d'ouvrages pédagogiques, documents, les sites	Logique interne, réflexive, écrits « professionnalisants »	Journaux de bord, dossiers de validation, portfolios, etc.
Écrits issus du travail quotidien	Écrits au tableau, affichages, bulletins scolaires, plannings, fiches de préparation, journaux de classe, écrits produits par les élèves, etc.	Logique interne et externe	Rapports de stage, mémoires professionnels

La première catégorie présente des écrits qui servent dans la formation de façon guidée ou non et qui sont utilisés, consultés, lus et analysés dans l'enseignement. Dans les écrits de la recherche scientifique de référence, il s'agit des articles, ouvrages et chapitres d'ouvrage utilisés pour soutenir l'enseignement. Les textes officiels sont des écrits ayant une fonction institutionnelle et qui définissent les contenus d'enseignement et les programmes de formation. Les documents, les sites des associations et les textes de manuels servent comme support pédagogique. Également à cette catégorie appartiennent les écrits d'organisation pédagogique produits par l'enseignant comme les plannings, les affichages et les écrits au tableau ou bien des textes faits par les participants. Bref, tous ces genres d'écrits soutiennent la formation et l'enseignement. (id. : 3-4).

Dans la seconde catégorie, les écrits issus du contexte didactique sont des textes produits par les étudiants lors d'un cours ou par les participants à la formation, avec un objectif éducationnel et professionnalisant. Parmi ces écrits, il y a les prises de notes et les écrits argumentatifs dans un cadre déterminé, comme les dissertations, commentaires et résumés où il faut créer une argumentation. Les écrits réflexifs, dits *professionnalisants* (id. : 3), dont le but est de développer les compétences professionnelles et analytiques du participant sont, entre autres, les journaux de bord, portfolios et dossiers.

En effet, les écrits dits réflexifs visent, sur la base d'un témoignage d'expériences, soit un questionnement sur la pratique professionnelle au sens large soit une réflexion sur un aspect particulier de cette pratique [...] l'enjeu n'est pas seulement de donner aux étudiants la recette pour rédiger une bonne fiche mais bien de les faire s'interroger, à partir d'un écrit de la pratique, sur la pratique et sur le rôle de l'écriture. (id. : 7)

Dernièrement, les pratiques produites en contexte académique ou formatif incluent les écrits issus d'une expérience professionnelle ou comme partie de la formation, comme les mémoires professionnels et les rapports de stage, qui mettent en relation une réflexion sur l'expérience et une écriture codifiée. Ces écrits relèvent alors d'une logique externe, « où le sujet « je scripteur » n'a pas sa place et dans lesquels il s'agit de fondre [*sic*] une argumentation dans un cadre déterminé » ainsi que d'une logique interne, réflexive, et servent « à penser et à analyser la pratique professionnelle en permettant la mise en relation de l'expérience pratique et des apports théoriques de la formation » (id. : 3). Ils sont utilisés à des fins de formation et lient « les écrits pour penser » et les « savoirs universitaires, savoirs scolaires et vécu » (id. : 3-4).

A travers ce type de textes utilisés dans la formation et dans des contextes professionnels, le participant applique des compétences apprises dans un contexte didactique tout en professionnalisant sa pratique. Les différents types d'écrits consultés et produits au cadre didactique ainsi brièvement présentés avec quelques exemples, nous concluons ce chapitre en soulignant leur importance en tant que support pour l'enseignement.

## **2.2. L'écriture réflexive : un témoignage d'expériences**

Pour offrir un aperçu plus profond sur la pratique que l'on appelle *écriture réflexive*, nous complétons le cadre autour des écrits en contexte académique ou professionnel – c.à.d. en cours de formation – par expliquer la nature de ce type d'écriture portant sur l'activité professionnelle.

S'inscrivant dans les recherches menées concernant l'écriture sur l'activité professionnelle, Champy-Remoussenard (2006) interroge le lien entre pratique et discours sur la pratique. Elle analyse des écritures décrivant des situations réelles du travail et produites par des professionnels participant à des formations. Dans ses analyses sur les textes, l'auteur examine à quelles conditions il est possible d'écrire le travail tel qu'il est vécu. L'analyse insiste notamment sur la façon dont l'écriture sur l'activité professionnelle peut avoir un impact sur la construction et l'enrichissement des compétences professionnelles. En effet, dans l'écriture réflexive, il s'agit d'une démarche qui « implique la capacité de revenir sur un instant vécu en situation de travail pour le rejouer mentalement, en racontant et décrivant au plus près ce qui s'est passé, sans exclure ce qui est ressenti » (Champy-Remoussenard, 2006 : 301). Ce type d'écriture décrit l'ordinaire et rapporte p.ex. des situations difficiles, activités quotidiennes professionnelles et des moments d'apprentissage, relatant des situations de travail vécues :

L'écriture permet à la fois de mettre à distance ce qui a été vécu, tout en le structurant pour pouvoir y revenir. La mise en mots permet l'émergence du sens et des réajustements, dans un processus qui aide à comprendre la réalité complexe du travail en s'appuyant sur le sensoriel (ce qui est entendu, vu, ressenti...) pour comprendre comment les choses apparaissent avant d'exposer trop vite des explications ou des justifications. (id. : 303)

Nous mettons en avant un problème actuel et courant lié à la mesure des compétences, comme le soulève l'auteur (id. : 308) : « [d]ans l'organisation sociale actuelle, les compétences font presque toujours l'objet de mesure et d'évaluation », tout en précisant que « [à] la mesure des compétences s'associe une idéologie du professionnalisme qui considère avant tout les signes de maîtrise, d'expertise, et qui prescrit le zéro défaut ». Notre travail s'inscrit plutôt sur la compréhension du terme qui souligne que le travail réel « est également difficulté, tâtonnement, échec, erreur, imperfection. Une certaine idée des compétences est alors contradictoire avec la perspective d'exploration du travail réel. » (idem.). L'objectif de l'enjeu de l'écriture réflexive et l'activité professionnelle est de permettre aux participants de mettre en mots leur expérience du travail réel, en particulier ses points sensibles, et d'accéder à ce qui se joue en situation : « La compétence est ce qui est mobilisé par l'acteur dans la situation pour faire face à la complexité et à l'imprévisibilité de son contexte. Le travail réel est donc le milieu naturel des compétences. » (id. : 309). Être compétent est à vrai dire savoir comprendre et analyser ses actions. Comme l'explique Pastré (cité par Champy-Remoussenard, 2006 : idem), « [c]'est l'analyse réflexive et la conceptualisation de

l'activité qui, en décontextualisant les savoir-faire, rendent la compétence adaptable et transférable à d'autres situations ». (id. : 299-315)

Nous défendons la perspective *sociocognitive* au langage (Chabanne & Bucheton, 1999) comme celui-ci ne constituant pas « le simple « contenant » d'un savoir, son enregistrement sous une forme symbolique » mais comme rendant accessible le savoir didactique (id. : 7). Selon cette vue, le langage est « une des formes de la pensée et de l'action, en particulier de la pensée et de l'action hautement élaborées, pensée et action socialement construites par de longs processus d'échanges dans les communautés humaines. » (idem). Du point de vue didactique, il s'agit ici fondamentalement de la mise en jeu des discours d'organiser, modifier, réguler et développer en permanence les contenus de la pensée et « qu'en retour ces contenus de pensée modifient, régulent, développent les compétences langagières et cognitives. » (id. : 11). Le sujet co-construit le sens de son expérience « avec/contre l'autre, avec/contre son propre discours qui évolue » ainsi qu'avec l'objet de son discours (idem) :

Apprendre, c'est donc moins récupérer un système de référence tout établi, qu'on intégrerait sans transition, que le construire dans l'interaction par un processus lent et difficile d'ajustement des formes de symbolisation privées (affects, percepts) et collectives (langages, gestes, stéréotypes, formes culturelles). (id. : 9)

Pour aligner notre étude avec les théories de Chabanne et Bucheton (1999), cette verbalisation du contact avec le monde, la culture et la présence d'autrui entre dans un processus incessant d'*autocontrôle*, d'*autoévaluation* et d'*autocensure*, dans la mesure où « les pratiques langagières créent et recréent notre manière de référer au monde et d'en construire un modèle interne [...] dans un processus constamment mobile de négociation avec soi et avec les autres » (id. : 8). Le co-développement de la pensée et du langage permet à l'énonciateur de se situer par rapport au monde en dénotant son expérience personnelle. En outre, l'activité réflexive participe à l'apprentissage, permettant au sujet d'apprendre à parler et à écrire dans le but d'approfondir, de formuler et d'exprimer sa réflexion. (id. : 26). Il demeure vrai que le développement des compétences du praticien se construit à travers la pratique : « en effet, s'il faut parler, lire et écrire pour apprendre, on pourrait dire aussi que pour apprendre à parler, lire et écrire, encore faut-il... parler, lire et écrire » (id. : 7). Comme le précisent davantage Chabanne et Bucheton (idem), si pour apprendre l'on a besoin de parler et d'écrire, accéder aux savoirs nécessite également la capacité de parler et d'écrire ce savoir et, par conséquent, le savoir n'est pas uniquement transmis *à l'aide du* mais *grâce au* langage. Ce n'est que lorsque le sujet s'exprime que ses savoirs sont partagés avec le monde et qu'ils auront un

impact sur les autres, ce qui à son tour rend possible l'échange des savoirs. En nous appuyant donc sur ces définitions, nous pouvons constater que l'écriture réflexive consiste surtout en la capacité de se poser comme *sujet d'énonciation*, ce qui permet l'évolution des relations entre l'évaluation du monde et la négociation de soi, ainsi que le développement continu de soi au sein de son propre processus d'apprentissage.

### **3. La réflexivité**

D'après de nombreuses approches dans les champs scientifiques pour cerner la notion de réflexivité et concevoir son fonctionnement en contexte pédagogique et dans le développement des compétences professionnelles (Paquay & Sirota, 2001 ; Bibauw & Dufays, 2010), nous élaborons le concept de la réflexivité par une présentation des notions fondatrices autour du terme. Dans le cadre de notre travail, nous retenons la définition suivante par Bibauw et Dufays de l'essence de la notion de réflexivité selon qui « on pourrait la concevoir comme une *autoréflexion*, c'est-à-dire une réflexion du sujet sur lui-même. » (Bibauw & Dufays, 2010 : 2). D'autre part, pour faire précisément la distinction entre la réflexivité et la réflexion, pendant que la réflexion « peut porter sur tout type d'objet, la réflexivité porte en principe sur des *actions* du sujet » (idem). Ajoutant à cette définition, N. Faingold mentionne que fondamental à la pratique réflexive est « cette posture intérieure de prise de recul et d'analyse de son propre fonctionnement » (cité par Paquay & Sirota, 2001 : 11).

Dans leur étude sur le journal de bord chez les étudiants pour susciter la réflexion et la professionnalisation, Normandeau et Vachon (2022) explicitent que dans le processus de tenir un journal d'apprentissage, l'étudiante « se prend elle-même comme objet de réflexion. Elle est invitée à délaissier, pour un moment au moins, la résolution des problèmes rencontrés afin de s'orienter vers une analyse multiréfléchie. » (Normandeau & Vachon, 2022 : 22). Notre analyse sur les journaux de bord s'inscrit dans les interrogations sur la réflexion « en tant que composante de la professionnalité ou moyen de construction de cette dernière » (Vacher, 2011 : 65).

#### **3.1. En tant que pratique formatrice**

La réflexivité, où le sujet se prend pour l'objet d'analyse, constitue une partie essentielle des pratiques qui visent au développement du *soi professionnel*. Nous considérons utile de mentionner quelques études menées sur les pratiques professionnalisantes. Le concept du

*praticien réflexif* a été présenté dans les travaux par Schön (1983) sur les pratiques professionnelles et a gagné beaucoup d'attention dans les domaines de l'éducation et de la formation pour son approche épistémologique de la pratique.

Schön a montré que la pratique professionnelle n'est pas un domaine d'application de théories élaborées en dehors d'elle ; elle est le lieu de production constante de solutions nouvelles à des problèmes nouveaux et un lieu de développement de compétences professionnelles. (Paquay & Sirota, 2001 : 5)

Selon Schön, « [l]e « praticien réflexif » procède donc à des retours intellectuels sur son expérience, en cours d'action ou après celle-ci, en tâchant d'adopter une posture distante et critique qui lui permette de s'améliorer » (cité par Bibauw & Dufays, 2010 : 4). Les professionnels et les futurs-professionnels sont considérés comme des praticiens réflexifs, opérant sur leurs propres pratiques par une posture réflexive et analytique pour l'améliorer. Comme soulignent Paquay et Sirota (2001 : 6), « [c]'est par une posture et une pratique réflexive assidue qu'on développe un habitus de réflexion sur la pratique et qu'on se développe professionnellement. ». Nous alignons notre problématique et nos hypothèses sur ces optiques d'une pratique réflexive fréquente sur soi-même ayant un impact sur la professionnalisation de l'acteur.

[E]t surtout, pour montrer comment fonctionne la « reflection-in-action », à savoir comment le professionnel, dans des situations complexes, inédites, nouvelles, devient capable de (...) « reconceptualiser », la situation, d'élaborer d'autres manières de poser ou voir le problème et de développer à partir de là des hypothèses d'actions nouvelles – et non pas de le résoudre par application de savoirs. (Schneuwly, 2015 : 31)

Comme l'affirme B. Schneuwly (2015), selon Schön, il faut remplacer cette image de la seule application des savoirs et technologies dans la résolution des problèmes par le professionnel qui réfléchit ; qui face aux situations complexes et nouvelles ait des aptitudes pour une pensée stratégique, analytique et créative.

En outre, défendant la pédagogie des pratiques réflexives, L. Lafortune (2007) explique la pertinence de l'autoévaluation du praticien sur sa pratique pédagogique et professionnelle pour la construction des connaissances des élèves et dans le développement des compétences dans l'action, qui cadre nos théories et hypothèses préétablies du travail. Elle précise que le fait de l'élève d'examiner et de comprendre de différentes composantes de sa pratique contribue à son développement personnel dans la résolution de problèmes et l'amène « d'être réceptif à de nouvelles idées et de les exploiter et d'explorer de nouvelles stratégies »

(Lafortune, 2007 : 18). Pour s'engager dans une démarche qui « aide les élèves à construire leurs connaissances et à développer des compétences dans l'action », il est nécessaire de porter « un regard critique sur ses pratiques pédagogiques et professionnelles » ce qui suppose « des remises en question, des actions et une analyse de ses actions tout en visant une prise de conscience de ses cohérences et incohérences en les verbalisant, en les partageant et en les discutant » (id. : 16). Par conséquent, nous tenons important d'examiner les verbalisations des élèves sur leurs expériences dans des actions pédagogiques ainsi que sur leurs impressions liées à leur pratique dans nos démarches de déterminer comment les apprenants conceptualisent leur pratique et développement professionnel.

### **3.2. Le journal de bord d'apprentissage**

Pour éclaircir notre propos, ce paragraphe élabore plus en détail le concept de *journal de bord d'apprentissage* dans la lignée des études de L. Cadet (2007) et M.-J. Berchoud (2002). Dans son article *La genèse des « journaux de bord d'apprentissage*, Cadet (2007) démontre les démarches ainsi que les objectifs et défis derrière la rédaction et structuration d'un journal d'apprentissage depuis son apparition dans le cadre professionnel. Le journal d'apprentissage, servi pour soutenir l'enseignement et comme outil dans les investigations sur l'apprentissage, a vu le jour au début des années 1980 dans la formation professionnelle, explique l'auteur (id : 39). Berchoud (2002) précise sur l'emploi de la pratique dans la formation des professeurs que « [l]'objectif du travail pour l'étudiant est une meilleure connaissance de soi, ses stratégies d'apprentissage et de relation (centration sur soi), ouvrant sur une décentration utile pour mieux comprendre ce qu'est être élève et mieux enseigner » (Berchoud, 2002 : 143). Comme le résume Cadet (2007 : 39) sur les fonctions du journal de bord en formation :

Le recours au journal de bord dans le domaine de l'apprentissage, de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'autoformation semble de plus en plus usité à tous les niveaux de la scolarité et dans des milieux de formation professionnelle variés. Cette pratique semble s'inscrire dans un mouvement dynamique qui viserait à développer, dès le plus jeune âge, une compétence à s'exprimer et à écrire à la première personne mais aussi une compétence à mettre en relation les différents épisodes de sa vie afin de les relier et de leur donner du sens au fur et à mesure et non dans une relecture à posteriori.

Les défis dans la rédaction d'un journal d'apprentissage pour les apprenants sont liés à son caractère exceptionnel qui est typique pour ce genre de production où le scripteur est face à une écriture personnelle qui n'est pas « conforme à un modèle rédactionnel préétabli » (id. : 40) et dont la forme et consignes restent parfois imprécis chez les étudiants. En effet, les

apprenants ont l'habitude d'appliquer certains modèles de rédaction prédéfinis dans leurs productions écrites qui sont par la suite évaluées dans un cadre académique, l'explique Cadet (idem). Par conséquent, dû à la nouveauté de la forme comme pratique écrite, les apprenants sont confrontés à la tâche d'écriture qui « impose un exercice d'un genre nouveau dont il faut construire la définition ainsi que les règles de production et de fonctionnement » (id. : 39). Dans son article (2007), Cadet analyse le genre du journal d'apprentissage et l'impact des contextes de production et de l'horizon de référence intertextuel des étudiants sur l'écriture de soi et explore la nature, parfois emblématique, de cet exercice réflexif quand introduit aux études. Là, les élèves sont face à une tâche de situer leur écriture entre « un horizon de référence intertextuel comportant des modèles de rédaction qui s'opposent » de l'écriture académique liée à un cadre spécifique de formation et d'évaluation et « du type autobiographique » de l'écriture personnelle (id. : 41). Les deux concepts de contraintes rédactionnelles — d'un côté, les modèles de référence qu'a l'étudiant de ce que sont les consignes de mise en forme d'une rédaction en contexte académique avec les contraintes, normes et formalités exigés, et de l'autre, la liberté d'écriture et la parole libre dans un contexte tout de même évalué — peuvent poser du malaise et influencer le choix lorsque l'élève opte pour un style pour correspondre aux consignes donnés (idem). Aussi E. Bautier et J.-Y. Rochex (1998) précisent que

quand l'élève (ou n'importe qui d'autre) est mis dans la situation d'écrire sans que le genre soit clairement défini, ce qu'il écrit correspond sans doute à ses "modèles" de référence ou à ce qu'il imagine être les normes de ce qu'on lui demande d'écrire. (cité par Cadet, 2007 : 40-41)

Comme continue Cadet, s'inscrivant dans l'analyse que propose Berchoud (2001, 2002), la rédaction d'un journal d'apprentissage exige que les élèves s'inscrivent dans « une logique de production personnelle et non dans une logique de reproduction » conduite par les références aux écrits académiques prédéfinies (Cadet, 2007 : 42) ce qui peut causer de l'inconfort chez les élèves qui sont assignés de rendre un exercice qui sera lu et évalué (id. : 40) :

L'absence de référence claire à un genre socialement reconnu et partagé, la situation académique dans laquelle le journal doit être produit ainsi que la mise en place d'une écriture personnelle – il s'agit de parler de « son » apprentissage et cela ne se conçoit vraiment qu'à la première personne –, nouvelle pour les étudiants, car généralement bannie par les normes du contexte universitaire qui ont pour conséquence de placer les étudiants et leurs écrits « en tension ». (idem)

Le journal d'apprentissage s'inscrit donc « dans une situation mixte – à la fois écrit universitaire et autobiographique – » et se situe « sur un continuum allant du plus académique au plus personnel et personnalisé » (id. : 45). Pour nous approcher la définition de journal d'apprentissage, l'on pourrait la déterminer dans la lignée des analyses de Berchoud (2002) que c'est une activité logique où entre l'observation sur l'apprentissage, sur le cours et sur leurs contenus et relations ainsi que les réponses émotionnelles suscitées, reliée avec les apprentissages et acquisitions passés. Cela rend le journal d'apprentissage « une synthèse reprenant les points importants du parcours suivi et des leçons qui en ont été tirées, à la lumière des savoirs théoriques sur l'acquisition et l'apprentissage. » (Berchoud, 2002 : 146).

Dans notre étude, il n'est pas du tout donné que les étudiants aient été confrontés à un journal d'apprentissage qu'ils rédigent en français, vu que ce n'est pas la première langue des étudiants. Cependant, il peut demeurer vrai que le concept d'un journal de bord d'apprentissage leur paraisse plus familier que pour les apprenants au début de son apparition dans l'éducation. Pourtant, le travail où la réflexion est visée aux scripteurs eux-mêmes et d'une rédaction libérée d'une forme préétablie « renvoie les étudiants à des références plus personnelles (journal intime, notamment) et littéraires qui se rassemblent autour de la question du biographique et de l'écriture du moi. » (Cadet, 2007 : 43). Comme le rappelle Cadet, en évoquant des éléments de leur vie personnelle, « [c]'est essentiellement au niveau du contenu thématique que les étudiants se rapprochent de l'écriture autobiographique dans la mesure où ils évoquent des éléments de leur histoire de vie » (id. : 43-44). Elle précise que dans la rédaction d'un journal d'apprentissage, les étudiants évoquent « leur histoire de vie globale en prenant en compte le passé, le présent et le futur » (id. : 44) lorsqu'ils évaluent l'acquisition et la maîtrise de leur compétences langagières et professionnelles :

Ce sont surtout des branches spécifiques de leur histoire de vie ayant trait plus particulièrement à leur biographie langagière, à leur biographie scolaire, à leur biographie professionnelle et à leur biographie familiale qui sont abordés afin de rendre compte de l'apprentissage (motivations, difficultés, facilités) et de la façon dont il s'inscrit dans leur parcours personnel et professionnel. (idem)

L'écriture personnelle « permet donc d'établir une relation d'identité entre étudiant-scripteur et apprenant-protagoniste principal, qui participe de la définition de l'autobiographie proposée par P. Lejeune (1975 : 14) » (Cadet, 2007 : 43). En effet, comme nous allons voir dans l'analyse des journaux d'apprentissage des futurs scripteurs-enseignants de la langue française, évoquer la réflexion sur eux-mêmes comme apprenants et futurs spécialistes en langue introduit dans le processus les côtés autobiographiques de la vie et l'histoire

personnelle et formatrice de l'étudiant. C'est ce côté intime et personnel de la rédaction qui nous intrigue dans cette enquête dans les représentations des apprenants et qui permet un aperçu au-delà des formes du texte et de la production finie vers la réflexion interne du processus de ce que c'est que d'être élève.

La définition et les problématiques liés à la notion de *journal d'apprentissage* établis, nous avons brièvement illustré le genre et l'adaptation d'un journal d'apprentissage dans l'éducation et sa réception chez les étudiants – pour qui le type de production écrite constitue non seulement une nouvelle approche à écrire mais aussi au niveau de réflexion. Nous avons ainsi présenté les caractéristiques typiques de cette forme de pratique employée dans l'environnement éducationnel.

#### **4. Étude du discours et énonciation**

Pour repérer les indices des attitudes des étudiants envers l'apprentissage dans les représentations, nous devons observer les qualités et fonctions de leurs *énonciations écrites*. Une **énonciation** se comprend par la « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, 1970 : 12) où un *énoncé* se réfère à ce qui est dit dans une situation d'énonciation. Par l'étude sur le *positionnement* de l'énonciateur par rapport à son *énoncé*, nous nous intéressons ainsi à la *modalité* de ces énonciations. Pour comprendre de quoi se compose une étude sur des *modalités d'énonciation*, ce chapitre introduit les définitions sur les concepts *subjectivité*, *modalité*, *marqueurs d'énonciation* et *prise de position* à partir des théories énonciatives de quatre linguistes particulièrement (Benveniste, 1966 ; Charaudeau, 1992 ; Kerbrat-Orecchioni, 2002 ; Du Bois, 2007 ; Machado, 2010).

##### **4.1. Prise de position et intersubjectivité dans la pratique discursive**

J. Du Bois (2007) discute le rôle de la *prise de position* dans l'interaction. D'après lui, (2007 : 140), la prise de position est créée dans la situation d'énonciation où le locuteur montre son positionnement par son énoncé qui assigne l'évaluation envers l'interaction, le sujet d'intérêt ou les autres participants du discours. Il continue qu'il s'agit alors d'une action linguistique et sociale évoquant une évaluation de quelque sorte dont le sens est communiqué par l'interaction même et interprété par sa valeur socioculturelle (idem.) Le positionnement du locuteur envers une situation peut être de sorte *évaluative*, *affective* ou *épistémique* (id. : 142-143). Par la posture *évaluative*, l'on veut dire la prise de position adoptée ayant pour objectif d'évaluer le sujet dénoté et qui « peut être définie comme le processus par lequel le locuteur s'oriente vers l'objet de sa posture et le caractérise comme ayant une qualité ou

valeur spécifique » (id. : 143, notre traduction). Dans la prise de position *affective*, le locuteur se positionne à l'échelle affective – exprimant son sentiment – pendant qu'avec son positionnement *épistémique*, le locuteur adopte une posture face à sa connaissance d'un sujet, se positionnant sur une échelle allant d'être bien informé à d'être ignorant (idem). Nous étudions cet aspect de prise de position révélant l'évaluation par l'étudiant et son positionnement envers son apprentissage, le cours et la langue.

Comme le précise davantage Du Bois (id. : 140), la prise de position permet au locuteur de s'engager dans l'interaction par rapport aux énoncés des participants, ce qui produit une valeur conversationnelle à l'interaction en forme de dialogue et permet les positionnements entre les acteurs. Cela crée des fonctions *intersubjectives* au discours (idem) définies en tant que relations entre les subjectivités du locuteur et celles des autres participants de l'interaction. Ce côté intersubjectif de la prise de position est pris en compte dans notre étude en examinant les relations des énoncés des participants (cf. chapitre 5.1). *L'alignement* — cette prise de position envers les positionnements des autres acteurs du discours — indique en effet les positions et évaluations adoptées par les locuteurs par rapport aux uns aux autres pour s'exprimer un degré d'alignement et leur relation aux prises de position des autres (Du Bois, 2007 : 144). Comme le récapitulent Davies et Harré (1990), *la prise de position interactive* se produit quand l'énoncé d'une personne positionne l'autre tandis que *la prise de position réflexive* positionne le locuteur lui-même (Davies & Harré, 1990 : 49). En nous appuyant sur ces théories de *prise de position*, *intersubjectivité* et *alignement*, nous allons voir comment ces éléments émergent dans les journaux de bord des apprenants et dans l'interaction écrite entre le scripteur et les autres étudiants.

Dans son travail, Du Bois (2007) vise à décrire le rôle que jouent le langage et l'interaction dans la prise de position et tente d'éclaircir sa signification dans des contextes sociaux plus larges. A. Pavlenko et A. Blackledge (2004) s'intéressent à l'étude de la négociation des identités dans des contextes multilingues et sociaux et, en accord avec le regard *socioconstructiviste*, considèrent l'identité construite dans l'interaction et produite par le discours. Dans leur étude sur la construction et négociation des identités des individus dans des contextes multilingues et sociaux, les auteurs examinent les attitudes et les choix linguistiques et comment les identités sont négociées dans et à travers les pratiques langagières (Pavlenko & Blackledge 2004 : 3) Cette approche discursive voit la liaison entre le langage et l'identité comme mutuellement construit où les éléments linguistiques permettent une formulation et la transmission de l'identité (id. : 14). Cela dit, les choix

linguistiques de l'individu révèlent ses évaluations et valeurs personnelles du monde extérieur et font ainsi partie du processus de la construction de son identité dans le discours. (idem). Les auteurs (2004) continuent qu'il existe plusieurs aspects à l'identité selon lesquels l'individu se positionne et s'ajuste dans des contextes différents. Cette diversité consiste d'une grande axiologie de différents aspects de l'identité qui interagissent et dont chacun modifie l'autre. A cause de sa multiplicité, il est clair que l'identité est le mieux conçue dans sa totalité complexe qu'en étudiant un seul aspect. (id. : 16). Nous basons notre étude sur les théories discursives et socioconstructivistes selon lesquelles une identité se construit et se négocie dans le discours et dans l'interaction à travers les pratiques sociales. Nous alignons notre travail avec le concept de l'identité comme pas tout stable et indépendant du langage mais construit et négocié à l'aide de langage, ce qui permet la formulation de la représentation de soi dans l'interaction (id. : 13). Le langage se sert donc comme forme de représentation de soi, impliquant des identités sociales et des valeurs adoptées par les locuteurs (id. : 291).

Les exemples où les étudiants commentent les énoncés d'autres étudiants créent effectivement une sorte de dialogue, de l'intersubjectivité, dont nous examinons l'alignement des scripteurs aux énoncés des autres. Pourtant, nous nous concentrons surtout sur les côtés de la représentation de soi de l'étudiant et sur les changements qui s'y produisent. Par conséquent, bien que les discours interactifs fassent partie de notre objet d'étude et que nous trouvions utile d'élaborer les notions du *positionnement* et de *négociation* aussi dans le *discours réflexif* que *dialogique*, nous appliquons les théories sur la *prise de position* par Du Bois (2007) et Davies et Harré (1990) primordialement aux côtés réflexifs du discours. Ils nous servent comme un cadre pour l'étude des évaluations des scripteurs et de leur représentation de soi, en appui avec les théories sur la *subjectivité* et *modalités de langage* par Kerbrat-Orecchioni (2004) que nous allons présenter de suite.

## **4.2. La subjectivité dans le langage**

Il n'est pas possible de présenter l'évaluation et la prise de position dans le discours sans parler de la subjectivité du langage. Selon C. Kerbrat-Orecchioni (2002 : 79), « [a]ucun individu n'est libre de décrire la nature avec une impartialité absolue, mais contraint au contraire à certains modes d'interprétations alors même qu'il se croit le plus libre ». Toute locution contient ainsi des traces, volontaires ou involontaires, de l'évaluation et des sentiments personnels du locuteur, de celui qui parle. C'est cette *modalité*, révélant les évaluations de l'énonciateur, « qui permet d'explicitier ce que sont les positions du sujet

parlant par rapport à son interlocuteur [...], à lui même [...] et à son propos [...] » (Charaudeau, 1992 : 572). Nous nous appuyons sur la définition sur la *subjectivité* proposée par Benveniste (1966) :

La subjectivité dont nous traitons ici est la capacité du locuteur de se poser comme 'sujet'. Elle se définit, non par le sentiment que chacun éprouve d'être lui-même [...] mais comme l'unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues qu'elle assemble, et qui assure la permanence de la conscience. [...] Nous trouvons là le fondement de la 'subjectivité', qui se détermine par le statut linguistique de la 'personne'. (Benveniste, 1966 : 259-260)

En d'autres mots, « [i]l va de soi que toute unité lexicale est, en un sens, subjective, puisque les 'mots' de la langue ne sont jamais que des symboles substitutifs et interprétatifs des 'choses' » (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 79). Ces théories permettent une analyse sur le degré de subjectivité des carnets. Afin de repérer des indications sur la réflexion, nous examinerons l'utilisation des adjectifs et des verbes évaluatifs et affectifs relevant de la subjectivité du locuteur. Ces *marqueurs d'énonciation* (Charaudeau, 1992 : 569-578) sont les moyens d'expression reflétant des sentiments personnels et la position des énonciateurs, indiquant le positionnement et la subjectivité d'énonciation. Notre étude de ces marques d'énonciation, autrement nommées la *modalité*, nous permet de repérer les indices sur les prises de position (cf. chapitre 4.1) des participants.

Nous nous servons de ces outils, discutés dans ce qui suit, pour repérer des valeurs informatives indiquant la subjectivité, et pour pouvoir les analyser en fonction de notre objet d'étude. Nous examinerons alors les modalités des énonciations, « ces moyens d'expression qui vont permettre au *sujet-communicant* d'explicitier ses positions et ses intentions communicatives » (Machado, 2010 : 170).

### **4.3. Le métalangage**

Un aspect important dans l'étude des représentations réflexives est le côté du métalangage ; lors de tout usage du langage, l'énonciateur reste conscient de son usage de langue et des intentions dénotées par son comportement linguistique (Jaworski et al., 2004 : 58). Un contrôle et une observation sur soi prennent place constamment durant le discours. Cet aspect général de l'usage du langage et sa capacité de s'adapter par rapport à chaque situation linguistique est ce que Jaworski et al. (2004) appelle *réflexif* ou conscience *métapragmatique*. Comme toute activité sociale, l'usage du langage est toujours interprété, vu que les acteurs engageant dans la situation de communication impliquent à leurs discours des significations

sous-jacentes, ce qui est davantage interprété par les autres (id. : 58). Cette saillance métapragmatique, *conscience*, est liée à la négociation du sens dans le discours, ce qui, du côté pragmatique, constitue un aspect essentiel et général de l'usage de langue (id. : 69).

Nos hypothèses concernent l'apprentissage en langue et lorsque nous étudions la communication des attitudes des étudiants, leurs réflexions de soi comme apprenants de la langue et leurs interprétations sur les commentaires faites par d'autres étudiants, nous nous intéressons à la dimension réflexive du langage que l'on appelle le *métalangage* : « to speak about speech, that is, to use language to communicate about the activity of using language » (Lucy, 1993 : 9). Dans ce type de représentations sur le langage, sur les situations de communication et sur le monde qui ne représentent pas le monde d'une manière directe mais où il est représenté à travers les réflexions des apprenants sur ces éléments, l'on parle du *langage réflexif*, autrement dit du *métalangage* (Lucy, 1993 ; Jaworski et al., 2004). Le *métalinguistique* examine comment le langage et les processus de communication sont représentés (Jaworski et al., 2004 : 3) et constitue pour cette raison un aspect important dans notre étude de représentations de la langue et de l'apprentissage.

J. A. Lucy (1993) examine l'aspect *réflexif* du langage et l'opération fonctionnelle de la *réflexivité linguistique* ; le langage permet de représenter et de décrire le monde. Davantage, une grande partie de la communication verbale consiste en énoncés produits aux fins d'atteindre de certaines actions. En effet, nous alignons notre travail en accord avec les théories sur le métalangage de Jaworski et al. (2004) et de Lucy (1993), dont le dernier précise que ce type d'usage *métalinguistique* du langage dépend de la capacité réflexive du langage permettant au langage de représenter sa propre structure et ce qui est dénoté par son usage, comme les activités métalinguistiques de tous les jours de rapporter, caractériser et commenter un discours (Lucy, 1993 : 10-12).

Pour expliquer ce qui est défini par les notions de *métalangage* et, davantage, de *conscience métapragmatique*, nous nous appuyons sur les définitions de ces termes données par Lucy (1993) et Jaworski et al. (2004). Comme démontrée en haut, Lucy explique (1993) le métalangage comme la qualité du langage permettant de se référer au langage et à son utilisation. Néanmoins, la définition du terme ne finit pas là et est beaucoup plus vaste et complexe. A l'aide de ces théories, ce chapitre aide à bien comprendre ce que comprend la notion du métalangage et pourquoi il est important pour notre travail sur les représentations de l'apprentissage.

Thus, while all linguistic choice-making implies some degree of consciousness [...], some choices openly reflect upon themselves or upon other choices, Reflexive awareness is so central that all verbal communication is self-referential to a certain degree, or that there is no language use without a constant calibration (to use Silverstein's term) between pragmatic and metapragmatic functioning. This phenomenon forms the proper domain of metapragmatics. (Verschueren, 2000 : 445)

En nous appuyant sur les définitions de Verschueren (2000), Lucy (1993) et Jaworski et al (2004), tout l'usage du langage contient les dimensions *méta*, c.à.d. réflexives, du langage. Déjà en produisant la parole, le locuteur est conscient de ses choix linguistiques, de son positionnement exprimé par son discours et des fonctions de son usage du langage qui sont ainsi communiqués. Ainsi, par cette conscience réflexive de soi, le *self monitoring* – le processus du locuteur de surveiller son discours pour les erreurs et le corriger ou reformuler (Broos et al., 2016 : 2) – est présent, accompagné de la dimension réflexive du langage contenant des références contextuelles et des expressions déictiques qui ne peuvent être comprises qu'en connaissant le contexte auquel le locuteur se réfère, ce qui exige la capacité du langage de se référer à lui-même. (Lucy, 1993 : 10). La *capacité réflexive* du langage (Lucy, 1993) rend possible de parler de la parole, c.à.d. d'utiliser le langage pour communiquer l'activité de l'usage du langage. Tel usage du langage est de nature réflexive. (id. : 8). Cela dit, la dimension réflexive du langage est en usage lorsque le locuteur commente sur le langage ou sur l'usage du langage, rapporte les énoncés, décrit les aspects d'une situation d'énonciation et guide le co-énonciateur envers une interprétation intentionnelle de ses énoncés. (id. : 11). La réflexivité du langage est donc présente dans la communication verbale, ce qui nous intéresse en inspectant les représentations par les étudiants.

## **5. Corpus et méthodologie**

La formation des apprenants, qui sont de futurs enseignants et spécialistes de langue à l'Université de Turku, comprend de nombreuses pratiques de construire des connaissances et compétences pour agir en tant que spécialistes dans la sphère professionnelle et dont nous scrutons par cette analyse les journaux de bord de leur nature réflexive, où « le sujet se tourne vers ses propres opérations pour les soumettre à une analyse critique » (Vandenberghe, 2006 : 975). En d'autres termes, ce sont des productions qui révèlent « une réflexion du sujet sur lui-même » (Bibauw & Dufays, 2010 : 14). A l'aide des journaux de bord, nous tracerons quelles réflexions sont portées par les apprenants sur eux-mêmes et sur leur apprentissage,

pour dénoter les points soulevés autour des pratiques des étudiants et de l'éventuel progrès qui y prend place et pour répondre à nos questions de recherche présentées plus haut.

Pour atteindre notre objectif de déterminer quels sont les éléments qui surgissent quand les étudiants réfléchissent à leur apprentissage et si, au bout d'une période déterminée, un développement dans les aspects d'apprentissage est perçu, nous examinons les journaux de bord des étudiants finlandais de langue française en contexte académique. Les textes font partie des travaux pour un cours où les étudiants participent lors de leur première année à l'université et sont rédigés après chaque séance le long du cours. Il s'agit des écritures dites *réflexives* (cf. chapitre 2.2.) où l'étudiant a la liberté de s'exprimer avec ses propres mots et où il n'y a pas de bonne ou mauvaise façon de présenter le journal. Autrement dit, le journal réflexif constitue une pratique d'écriture sans que les limitations ou formalités ne soient exigées et qu'aucune restriction ne soit posée à la forme, ce qui permet à l'étudiant une expression libérée sur son expérience et sur ses actions durant le cours. Le journal de bord sert pour l'étudiant de cette façon comme outil pour la réflexion sur soi. En outre, il nous permet une observation des représentations et une analyse des prises de recul des élèves sur leurs actions liées à leurs études et sur leurs performances en langue d'études. L'orthographe dans les textes n'est donc pas prise en compte dans nos analyses vu que cet élément n'est pas pertinent pour les objectifs de notre étude.

### **5.1. Réflexions personnelles et collectives**

Le corpus consiste en des journaux de bord d'étudiants finlandais du département de langue française à l'Université de Turku. Les étudiants ont participé au cours *Digitaaliset tekstitaidot (Littérature numérique)* qui consiste en des cours magistraux et des cours pratiques hebdomadaires. Le cours a été organisé au printemps 2016 par un enseignant de français natif. Les étudiants rédigent des journaux réflexifs de chaque cours magistral et des cours pratiques et visent leur réflexion sur le contenu du cours et sur leur propre expérience d'apprentissage. Les journaux sont, de préférence, écrits en français, langue des études, et sont enregistrés dans un *environnement numérique de travail* (dorénavant ENT), Moodle.

Il s'agit des textes où les étudiants réfléchissent à leur pratique. Les étudiants sont libres d'exprimer tout ce qu'ils ressentent par rapport au cours et à l'apprentissage. Les carnets font ainsi partie du travail réalisé pour un cours et nous permettent une observation sur les prises de recul des élèves sur leur apprentissage et sur les progrès éprouvés. Nous prenons en compte dans les analyses les évaluations des étudiants par rapport à leur propre apprentissage.

Le niveau de langue, l'âge et les expériences langagières des étudiants varient et il va sans dire que plusieurs facteurs influencent le niveau d'écriture et de compréhension de chaque étudiant. Aussi les méthodes et les pratiques qui aident à apprendre varient selon chaque individu. Tous les étudiants n'ont pas les mêmes compétences, impressions et moyens d'apprendre, ce qui rend fascinante notre intention de regrouper des éléments linguistiques des journaux pour établir une idée d'ensemble de la représentation de soi des étudiants comme apprenants de langue.

Pour que ce travail de mémoire ait vu le jour, un formulaire de consentement a été proposé aux étudiants par l'enseignant dans lequel il leur a été demandé d'approuver ou refuser certains choix. Le total de 20 étudiants a ainsi donné la permission d'utiliser anonymement leurs travaux pour les analyses. Pour assurer l'anonymat des étudiants, nous avons exclu les prénoms des participants de ce travail et présentons dans l'analyse uniquement des exemples numérotés pour que les extraits présentés dans ce travail ne puissent pas être reliés aux étudiants. Le consentement des étudiants et l'anonymat nous permettent la consultation des carnets pour cette étude qui ne pourrait pas être réalisée sans ces détails conformes aux procédures éthiques du travail.

Le corpus consiste en 40 journaux de bord d'apprentissage, écrits par les étudiants au tout début et à la fin du cours et rendus pour le cours dans l'ENT. Nous tirons l'analyse des premiers et des derniers carnets pour les raisons de délimitations du travail et pour inclure à l'analyse la corrélation entre les remarques, impressions et attentes sur l'apprentissage du début et de la fin du cours. Les travaux de Charaudeau (1992), Lucy (1993) et Jaworski et al. (1998), Kerbrat-Orecchioni (2002) et Du Bois (2007) sur l'énonciation, subjectivité et langage réflexif soutiennent nos poursuites et forment la base pour nos tentatives de décrire l'expérience étudiante et de dénoter les changements et développements témoignés. Par cette approche, nous obtiendrons assez de matériau nous permettant de répondre aux questions de recherche. Bref, nous observons toute représentation de l'apprentissage qui révèle les impressions et perceptions des élèves sur leur pratique au début de leurs études universitaires, avant de continuer à examiner quelle évolution pourra y être repérée au cours d'une période de trois mois.

L'ENT assure que les travaux des étudiants ne sont transmis que pour l'utilisation de l'enseignement du cours. L'identité du scripteur se voit dans le compte par lequel l'enregistrement du carnet est fait mais son contenu n'est pas visible aux autres participants à

part l'étudiant même et l'enseignant. Cela permet une expression libre, vu qu'il s'agit des récits personnels également sur les sujets délicats comme les réflexions sur les incertitudes, imperfections et progressions dans l'apprentissage. Aussi, cela rend possible à l'enseignant de se servir des extraits des journaux de bord dans l'enseignement pour tirer des exemples pour la discussion sans que l'identité de l'étudiant ne soit compromise et pour créer des formuler des synthèses anonymes, des bilans, à partir des commentaires sur le contenu du cours, qui sont étudiées ensembles en classe. Elles permettent aux étudiants de consulter anonymement les points soulevés et remarques faites par les autres et d'y revenir dans leurs réflexions. Ici, nous sommes intéressée par l'impact suscité par le contact aux réflexions des autres étudiants dans la création d'un environnement d'interaction entre les participants. En plus de couvrir les observations critiques de l'étudiant sur sa pratique, nous incluons les réflexions collectives dans nos analyses vu qu'elles s'ajoutent à la réflexion sur soi par permettre à l'étudiant de s'aligner par rapport aux analyses des autres et y refléter ses réflexions.

Les étudiants donnent également des commentaires sur l'enseignement et le contenu du cours, révisant les sujets traités et souvent y apportant une brève analyse que nous excluons de notre analyse sauf si l'élève soulève un point pour faire une remarque au profit de son apprentissage. Nous limitons ainsi notre travail à l'analyse des expressions où l'étudiant analyse lui-même et son apprentissage.

Nous divisons les représentations dans l'analyse en catégories thématiques. L'occurrence comprend les descriptions où les étudiants expriment des incertitudes par rapport à leurs compétences ou actions, des difficultés dans l'apprentissage, ce qui les aide à apprendre et où l'étudiant témoigne d'un développement. Nous avons compilé les extraits tirés des journaux aux catégories susmentionnés, brièvement illustrés dans le tableau 2, et les présentons et analysons dans les chapitres qui suivent (cf. chapitres 5.2 et 6) .

Tableau 2. Corpus. Objets de réflexions

Corpus	Objets des réflexions		
Premiers journaux de bord	Difficultés Inquiétudes	Méthodes qui aident à apprendre	Développement Objectifs
Derniers journaux de bord			

Nous avons ainsi donné une idée des façons des différents éléments du corpus d'influencer les uns des autres et des relations entre eux. L'enjeu entre les parties du corpus expliqué, nous présentons de suite séparément les écritures de nature personnelle et collective de notre corpus.

Les étudiants sont censés écrire six carnets au cours de douze semaines, la durée du cours. Les carnets d'apprentissage sont rendus toutes les deux semaines, au format numérique dans l'ENT, où les apprenants ont commenté et réfléchi au contenu des cours magistraux et des cours d'exercices passés. La plupart des étudiants ont rédigé six carnets au total pendant la durée du cours, pourtant suite aux absences certains en ont rendu moins. Dans ce cas-là, ceux à qui il manque une partie de ces exercices réflexifs ont rendu des travaux supplémentaires pour atteindre les conditions posées pour passer le cours. Cela explique la division irrégulière des journaux de bord, illustrée ci-dessous (cf. tableau 3) ; s'il manque un journal de bord de l'étudiant sur la première ou dernière séance, nous utilisons aux fins de notre analyse leur premier ou dernier journal de bord, respectivement, rédigé pour le cours.

Tableau 3. Corpus. Journaux de bord d'apprentissage

Corpus	Premiers journaux de bord rédigés		Derniers journaux de bord rédigés	
	Semaines 1-2	Semaines 3-4	Semaines 6 et 10	Semaines 11-12
Total : 40	17	3	2	18

Les quatre colonnes à droite du tableau représentent les carnets rendus dans leur ordre chronologique et impliquent la distribution des premiers et des derniers journaux de bord des étudiants rédigés le long de trois mois. 17 journaux de bord sont rédigés après la première séance, démontrés dans la première colonne *Semaines 1-2* et deux des premiers carnets sont rédigés après la deuxième séance, dans les semaines 3 et 4. Notons que les étudiants sont divisés en deux groupes qui ont participé à la première séance soit dans la semaine 1 soit dans la semaine 2. 18 étudiants ont écrit leur dernier journal après la toute dernière séance, le journal de bord d'un étudiant est rédigé après la troisième séance (semaine 6) et un étudiant a écrit ses dernières réflexions pour le cours après la cinquième séance (semaine 10), indiqués dans les dernières colonnes à droite.

Les étudiants n'ont pas d'accès direct aux carnets des autres et rendent leurs travaux dans l'ENT sans que les autres étudiants puissent les consulter. Seulement l'enseignant reçoit les carnets et peut en voir leur contenu. Afin de rendre les documents, les étudiants s'inscrivent dans l'environnement numérique du travail avec leur compte personnel. L'enseignant rédige des synthèses à partir des idées, commentaires et réflexions abordées dans les journaux de bord rendus pour regrouper des thématiques apparues et des réflexions qui servent au cours et à son contenu. La synthèse, présentée et partiellement lue ensemble dans le cours, permet de

faire ressortir quelques idées pertinentes pour la discussion. Il nous semble pertinent d'expliquer l'environnement de l'enseignement ainsi que l'origine des références qui parfois apparaissent dans les textes étudiés.

## **5.2. Méthodologie**

Nous analysons les représentations en trois parties, en nous appuyant sur le cadre linguistique offert par Du Bois (2007) et Kerbrat-Orecchioni (2002) sur le taux de subjectivité des énoncés. Chaque partie d'analyse traite un élément lié à l'apprentissage qui surgit des premiers et des derniers journaux de bord et cette division en thèmes est présentée brièvement ci-dessous et expliquée plus en détail dans nos analyses. Chacune de ces parties se concentre donc sur un sujet discuté dans les textes au début et à la fin du cours, dans lesquelles les étudiants mettent en avant trois aspects ; ce qui les aide à apprendre et ce qui leur pose des difficultés, sans omettre les aspects de leur apprentissage où ils s'évaluent compétents et d'avoir développé. Nous avons sélectionné la division des représentations en ces trois thèmes les plus occurrents et traiterons les catégories séparément en détail pour pouvoir établir et comparer les impressions autour d'un thème d'apprentissage lors d'une période déterminée et déterminer les changements qui y prennent place. Par la sélection en thèmes et leurs analyses détaillées, nous visons à couvrir amplement les différents éléments et attitudes autour de l'apprentissage, comme apparus dans les journaux de bord.

La première partie de l'analyse s'adresse aux difficultés et soucis que l'étudiant rencontre dans ses études et cherche à répondre quelles sont les causes des sentiments péjoratifs présents dans l'apprentissage – comme les peurs, inquiétudes et incertitudes des étudiants – afin de comparer les remarques faites au début et à la fin du cours et découvrir si l'objet des difficultés change ou si les défis dans l'apprentissage restent les mêmes après trois mois. Ensuite, nous continuons par déterminer quels sont les moyens qui aident les étudiants à apprendre, couvrant les méthodes concrètes dont l'étudiant explique se servir dans ses pratiques et qui favorisent son apprentissage. Dans l'analyse de ces éléments, nous scrutons surtout pourquoi ces aspects sont soulevés comme cruciaux dans l'amélioration des compétences. L'analyse finit par l'étude des éléments de l'apprentissage où les étudiants se sentent confiants et s'être améliorés et qui sont accompagnés de sentiments de réussite. Là, nous examinons les objectifs des étudiants au début du cours et leur réalisation après les trois mois. Par l'analyse de ces catégories, nous recueillons les obstacles qui prennent place dans l'apprentissage en français, les recours pour renforcer les compétences et faciliter l'apprentissage et les facteurs qui motivent les étudiants à apprendre. Par conséquent, nous

tentons d'établir s'il y a des développements et des changements dans ces aspects au cours d'une période de s'engager à la réflexion de soi et témoigner son expérience.

Nous progressons dans l'analyse en divisant les représentations dans les journaux de bord des élèves en des catégories identiques entre les premiers et les derniers textes justement pour découvrir s'il existe des chevauchements dans les thèmes et pour regrouper les anomalies. L'analyse se poursuit ainsi à examiner les journaux de bord du début et de la fin du cours thème par thème et à tourner le regard sur les similarités et différences au sein de chaque thème pour découvrir quels sont les éléments typiques dans l'apprentissage chez les étudiants du français au début de leurs études et quel développement y est témoigné.

## **6. Analyse**

### **6.1. Pourquoi le français pose-t-il tant de difficultés pour les étudiants ?**

En examinant quelles sont les difficultés et incertitudes dans les études pour le groupe, nous notons que les plus grandes inquiétudes ressenties par les étudiants sont liées à la langue (à l'usage ou à la compréhension du français). Par ce chapitre, nous allons dévoiler les défis qui se présentent lorsque les étudiants s'expriment en français et dans quel sens ces aspects posent un problème aux élèves. Il sera également intéressant de voir quels autres éléments jouent un part dans les difficultés et incertitudes que les étudiants rencontrent dans leurs études. Les remarques par les étudiants sur leurs incertitudes en classe sont également nombreuses, surtout en ce qui concerne leurs travaux d'écriture, participation en classe et compréhension des sujets traités dans le cours. Les occasions où l'étudiant montre son inquiétude de faire des erreurs ou d'avoir malentendu l'exercice ne sont pas rares non plus. Par cette analyse, nous allons dévoiler quels problèmes et soucis sortent des journaux de bord lors des études en français.

#### **6.1.1. Qu'est-ce qui se cache derrière la peur des erreurs ?**

Un élément qui sort visiblement dans les journaux de bord est une inquiétude des étudiants par rapport à leur niveau de langue et, par conséquent, à leur réussite dans les études. Les étudiants expriment en effet des préoccupations de leurs compétences en français, que ce soit vis-à-vis de leurs compétences de compréhension ou en rédaction, que nous avons regroupées dans le tableau suivant.

Tableau 4. Peurs et inquiétudes

Peurs Inquiétudes	
Erreurs	Examen
<p>(1) Particulièrement, j'ai peur de faire d'erreurs.</p> <p>(2) J'avais fait beaucoup des erreurs d'inattente avec la grammaire, qui m'agace un peu.</p> <p>(3) C'était soulagement à entendre que nous, les étudiants, devons faire les erreurs.</p> <p>(4) L'exercice était un peu difficile parce qu'on n'avait pas beaucoup d'instruction. Je souhaite l'avoir fait correctement.</p> <p>(5) (a) Comme étudiante d'université dans sa première année j'espère que je ne fais pas trop des erreurs.<sup>1</sup></p>	<p>(b) [J]e suis un peu inquiète (c'est le moins qu'on puisse dire). De plus, ma connaissance du français est très médiocre et j'écris lentement. Mais comme toujours j'essaie donner mon mieux, de toute façon</p> <p>(c) Je me demande si je pourrai tous les mémoriser.</p> <p>(6) Je suis vraiment contre un examen oral parce que, bien que je sache les choses, la situation est si stressante que j'oublierais tout sûrement.</p> <p>(7) J'ai un peu peur de l'examen. Je n'ai pas compris tous les choses dans la classe.</p> <p>(8) J'ai peur parce que je crois que je ne retrouverai pas toutes les choses importantes et j'ai peur que je déçoive ma paire si je ne connais pas les choses aussi bien qu'elle ou il.</p>

Comme le tableau démontre, huit étudiants sur vingt avouent être insécures quant à leur performance en français et abordent leurs soucis sur leurs connaissances du français et de pouvoir rencontrer les requis du cours. Cela fait plus d'un tiers des apprenants dans le groupe qui mettent en avant leur performance en langue comme la cause d'inquiétude et d'angoisse dans leurs études. Des verbes révélant des réactions émotionnelles du sujet scripteur comme *avoir peur* et *agacer* qui « indiquent que le sujet d'énonciation se trouve émotionnellement impliqué dans le contenu de son énoncé » (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 140) sont employés et les peurs, inquiétudes et angoissent tournent exclusivement autour du niveau de langue des étudiants et de la réussite à la fois dans le cours et dans l'examen en français. Cinq étudiants expriment un souci dans leur premier journal de bord pour faire des erreurs que ce soit dans la grammaire, comme le regrette une étudiante par un verbe de sentiment dans (2) *qui m'agace un peu*, dénotant son évaluation négative (id. : 115) vis-à-vis des erreurs commises :

- (2)  
 J'avais fait beaucoup des erreurs d'inattente avec la grammaire, qui m'agace un peu. Le prochain fois j'essaie me concentrer plus sur les choses grammairales de mon texte.

soit dans l'exécution d'un exercice dont se soucie l'autre :

- (4)  
 L'exercice était un peu difficile parce qu'on n'avait pas beaucoup d'instruction. Je souhaite l'avoir fait correctement.

<sup>1</sup> (5a, b, c) énoncés par le même scripteur

Ici, les deux étudiants donnent un regard rétrospectif sur leurs propres performances, irritée par ses fautes d'orthographe commises dans un exercice et insécure d'avoir bien compris le devoir, respectivement. La réflexion du sujet scripteur sur sa performance dans (2) est complétée par l'expression d'une réaction émotionnelle exprimant sa disposition défavorable, dénotée par le verbe de sentiment *agacer*. Ce qui est intéressant ici pour notre étude est que les étudiants se préoccupent le plus de la forme d'orthographe chez la première apprenante et d'avoir compris l'exercice chez la deuxième, et que ces facteurs leur posent ce qui semblent être les plus grandes incertitudes par rapport à leur réussite.

Pendant que les scripteurs de (2) et de (4) plus haut se soucient de leur réussite et d'éventuelles erreurs dans une tâche déjà accomplie, les trois autres étudiants s'inquiétant des erreurs parlent de leur peur en général de faire des fautes dans le cours. Une étudiante partage son angoisse d'échouer avec la langue dans son premier journal :

(1)  
Particulièrement, j'ai peur de faire d'erreurs.

La peur d'échec en la langue se démontre également dans (3) où l'étudiante confesse ses peurs de faire des erreurs ainsi que son *soulagement* d'entendre que les erreurs sont acceptées.

(3)  
C'était soulagement à entendre que nous, les étudiants, devons faire les erreurs

Le substantif affectif *soulagement* dénotant une réaction émotionnelle laisse effectivement impliquer la crainte préconçue de l'étudiante de faire des erreurs ainsi qu'un abaissement du stress suite à la compréhension qu'au lieu d'éviter les erreurs, les étudiants y sont encouragés et les erreurs font partie naturelle du processus d'apprentissage. Et dernièrement, un cinquième étudiant souligne son vouloir d'éviter les erreurs :

(5a)  
Comme étudiante d'université dans sa première année j'espère que je ne fais pas trop des erreurs. Heureusement, l'ambiance était détendue et les autres étudiant(e)s sont sympathiques.

Les inquiétudes sur le niveau de langue sont assez fréquentes, comme vu dans le nombre d'énoncés où les étudiants se soucient des erreurs, et se reflètent dans les préoccupations sur la réussite dans les études, comme le précise la scriptrice de (5a) qui, dans son premier journal, exprime son inquiétude aussi envers le contenu du cours qui semble profond :

(5b)  
[J]e suis un peu inquiète (c'est le moins qu'on puisse dire). De plus, ma connaissance du français est très médiocre et j'écris lentement. Mais comme toujours j'essaie donner mon mieux, de toute façon.

évaluant en même temps son niveau du français comme *très médiocre* et constatant qu'elle écrit *lentement*. Le terme *très médiocre* pour évaluer le niveau des compétences et l'affirmation d'écrire *lentement* ont l'air d'être constatés comme des faits, de simples observations du niveau linguistique de l'apprenante et de sa pratique. Cependant, même si ces évaluations pouvaient être considérées comme des évaluatifs non axiologiques qui, « sans énoncer de jugement de valeur, ni d'engagement affectif du locuteur [...], impliquent une évaluation qualitative ou quantitative de l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent », elles attachent ici un jugement de valeur par la scriptrice à propos de ses connaissances langagières (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 97). Vu que l'objet d'énoncé est précédé d'expression *je suis un peu inquiète*, dénotant l'évaluation de l'étudiante de ses compétences opposées aux exigences du cours, la subjectivité du sujet scripteur ne reste pas discrète. Il est à noter que le jugement de l'étudiant sur son niveau de langue reste relatif à son système d'évaluation et « à l'idée que le locuteur se fait de la norme d'évaluation pour une catégorie d'objet donnée » (idem.) qui peut être influencé par plusieurs facteurs, comme la comparaison aux autres étudiants et la contemplation de sa propre réussite ou l'utilisation du temps dans le cours. Ici, la valeur dénotée semble être plutôt défavorable que favorable. Elle est pourtant accompagnée d'un objectif de la scriptrice de vouloir faire de son mieux, démontrant qu'en plus de la peur de sous-performer, la participation de la motivation au processus d'apprentissage est signifiante pour développer les compétences, un aspect dont la pertinence pour l'apprentissage nous discutons plus tard dans l'analyse (chapitre 6.2.2.).

Nous pouvons présumer que les objectifs des études au niveau universitaire paraissent angoissants pour les étudiants qui les contrastent avec ce qui est leur propre estimation de leurs connaissances et de leur niveau de langue. Une autre étudiante, contemplant ses préférences à la fin du cours concernant l'examen et l'évaluation finale pour passer le cours, avoue de ne pas être à l'aise avec l'option d'un examen oral, disant être

(6)

vraiment contre un examen oral parce que, bien que je sache les choses, la situation est si stressante que j'oublierais tout sûrement.

S'estimant compétente pour acquérir et appliquer les informations nécessaires pour passer le cours (*bien que je sache les choses*), la scriptrice ne montre pas d'insécurité envers ses compétences en ce qui concerne rencontrer les objectifs et qualifications du cours. L'emploi de l'adverbe *sûrement* implique toutefois l'opinion préétablie de l'étudiante de ne pas croire compétente à pouvoir performer dans une situation où il faut parler en français et en même temps être évaluée ; par impliquer un jugement de vérité, affirmant en tant que certitude le

résultat attendu, la scriptrice implique son niveau d'incertitude de ses compétences verbales en français dont elle paraît soit insécure soit juste peu habituée. C'est cet aspect précis de ses compétences qui l'inquiète et non son niveau de langue en soi. Les adjectifs affectifs dénotant ici des réactions émotionnelles *inquiète* (5b) et *stressante* (6) sont donc employés lorsque les étudiantes montrent leurs impressions au début du et à la fin du cours, se positionnant par un jugement de valeur envers leurs compétences linguistiques.

Nous remarquons que trois étudiants emploient l'affectif *j'ai peur* lorsqu'ils évaluent leur niveau de langue. Parmi les représentations sur la peur, une étudiante craint qu'elle fasse des fautes et, tout comme les quatre autres apprenants à se préoccuper de faire des erreurs en écriture, grammaire ou à l'oral, le dénote comme facteur du stress. Elle décrit au début du cours, lorsqu'elle met en avant ses difficultés de produire du texte en français, que:

(1)  
Particulièrement, j'ai peur de faire d'erreurs

De surcroît, deux autres étudiants expriment dans leur dernier journal de bord leur peur sur la réussite dans l'examen :

(7)  
J'ai un peu peur de l'examen. Je n'ai pas compris tous les choses dans la classe

(8)  
J'ai peur parce que je crois que je ne retrouverai pas toutes les choses importantes et j'ai peur que je déçoive ma paire si je ne connais pas les choses aussi bien qu'elle ou il.

La peur paraît accompagner l'apprentissage lors des moments d'insécurité de l'étudiant par rapport à ses compétences en langues et face aux exigences des études. Ici, les étudiants associent la réaction émotionnelle au moment d'évaluation et, par conséquent, à leur propre estimation de leur niveau de langue. Cela nous laisse interpréter que la peur d'échec et la peur d'erreurs sortent des insécurités ressenties pour ses compétences en langue, ce que nous interprétons de parler pour le fait que les étudiants en première année à l'université n'ont pas encore eu beaucoup d'opportunités ni d'expérience de pratiquer le français pour se sentir confiants à l'oral et à l'écrit.

Comme ont montré ces représentations, quasiment la moitié des apprenants dans le groupe s'inquiètent de leurs compétences de rédaction, compréhension et d'expression. La plus grande inquiétude pour le groupe au début du cours est posée par les erreurs d'orthographe et l'angoisse de faire incorrectement ou mal comprendre les consignes des travaux, dénotée comme la cause du stress par un quart des étudiants dans le groupe. A la fin du cours, les

inquiétudes tournent vers la réussite à l'examen et l'expression en français, mises en avant par un cinquième du groupe. L'expression et la performance en français privées de fautes apparaissent comme les attributs centraux lorsque les étudiants évaluent leur propres actions et constituent le plus grand facteur d'où proviennent les insécurités des apprenants dans l'apprentissage.

Le fait que les étudiants se soucient primordialement de la bonne orthographe du français et de l'expression en français et nécessitent des instructions bien précises à ce stade de leurs études laisse interpréter que les étudiants ne ressentent pas très confiants avec la langue, ce qui peut être le résultat seulement d'un manque de pratique et soutient notre hypothèse sur le degré d'aisance (ou son absence) dans l'expression en langue en première année d'études supérieures.

### 6.1.2. Surmonter les difficultés

Nous allons examiner plus généralement les difficultés que les étudiants éprouvent dans leur apprentissage et quels aspects sont concernés. Afin de comprendre ce qui soucie les apprenants, nous nous plongeons dans les descriptions sur les problèmes rencontrés dans les études et découvrons que les difficultés soulignées concernent deux aspects : compréhension du français et rédaction des textes. Nous avons compilé les extraits des représentations en quatre catégories, démontrées dans les tableaux ci-dessous, où nous traitons séparément les deux catégories ici mentionnées. Nous donnons une catégorie de plus pour les représentations où se chevauchent les deux attributs (compréhension + rédaction). Nous incluons l'anomalie à l'analyse séparément à la fin.

Tableau 5. Difficultés dans l'apprentissage

Compréhension orale	Rédaction
<p>(1) Ma compréhension de français n'est pas idéal donc je ne comprenais pas tout que nous parlions en classe.</p> <p>(2) J'ai mal à comprendre tous tout de suite.</p> <p>(3) Je n'ai pas tout compris mais j'ai beaucoup appris. [...] Je ne sais pas si nous avons tout correctement compris. Je ne sais pas non plus si nous avons correctement entendu et compris la vidéo.<sup>2</sup></p> <p>(4) Malgré que j'aie envie d'apprendre tout le contenu du cours par cœur, je ne me sens pas assez bien érudite.</p>	<p>(5) J'avais un peu des difficultés d'écrire dans cet temps parce que je ne savais pas qu'est-ce je pouvait écrire.</p> <p>(6) Pour moi, c'est très difficile de produire texte en français.</p> <p>(7) [J]e crois que j'étais trop fatigué pour écrire suffisamment bien.</p> <p>(8) Mais je suis aussi contente que ce carnet est dernier parce que je ne suis pas très courante à écrire et je ne sais pas ce que je devrais dire dans les carnets.</p>

<sup>2</sup> (3) et (10) énoncés par le même scripteur

Tableau 6. Difficultés dans l'apprentissage II

Compréhension + rédaction
<p>(9) Je ne suis pas sûre si j'ai bien compris la différence entre les manuscrits et les brouillon, donc c'est pour ça que je suis un peu sceptique sur mon écriture de cette seconde fois</p> <p>(10) Je pense que c'est difficile de prendre des notes en français parce que je ne suis pas habituée de faire comme ça. Il faut que j'écoute très attentivement. Mais parfois je ne comprends pas ce que le professeur dit et je ne peux pas prendre de notes</p>

Lorsque les apprenants évaluent les aspects dans leurs études qui leur posent des difficultés, quatre affirment avoir du mal à suivre et comprendre l'enseignement en français. Deux étudiants affirment au début du cours leur difficulté de comprendre en classe :

(1)  
Ma compréhension de français n'est pas idéal donc je ne comprenais pas tout que nous parlions en classe.

(2)  
Les cours magistraux contiennent beaucoup d'information est à cause de la rapidité dont nous avançons parfois j'ai mal à comprendre tous tout de suite.

Deux apprenants mentionnent leurs difficultés dans la compréhension orale dans leur dernier journal :

(3)  
[L]e matériel est très difficile. Je ne sais pas si nous avons tout correctement compris. Je ne sais pas non plus si nous avons correctement entendu et compris la vidéo. [...] Ce cours a été long et difficile, mais aussi très intéressant et utile. Je n'ai pas tout compris mais j'ai beaucoup appris.

(4)  
Malgré que j'aie envie d'apprendre tout le contenu du cours par cœur, je ne me sens pas assez bien érudite.

Un cinquième des étudiants mentionnent donc traverser des difficultés dans leur compréhension orale. Une des étudiants, lorsqu'elle parle d'une pratique de compte rendu effectuée en classe en pairs dans (3), tout en estimant le matériel *très difficile* et le cours *long et difficile*, trouve l'expérience également *très intéressante et utile*, semblant valoriser l'impact de traverser les difficultés et les défis aux études comme positif et instructive (*j'ai beaucoup appris*).

Quatre étudiants également expriment la difficulté d'écrire dont deux dans leur premier journal :

(5)  
J'avais un peu des difficultés d'écrire dans cet temps parce que je ne savais pas qu'est-ce je pouvait écrire.

(6)  
Pour moi, c'est très difficile de produire texte en français. [...] J'espère que pendant ce cours j'améliorerai mon écriture de français

Et deux à la fin du cours :

(7)

Notre collaboration a assez bien réussi, mais je crois que j'étais trop fatiguée pour écrire suffisamment bien.

(8)

Mais je suis aussi contente que ce carnet est dernier parce que je ne suis pas très courante à écrire et je ne sais pas ce que je devrais dire dans les carnets.

Deux apprenants admettent que les difficultés dans la compréhension du français peuvent affecter leur rédaction des textes. L'autre s'évalue peu sûre de sa production écrite lorsqu'elle a des doutes d'avoir bien compris le sujet dans (9) et la scriptrice de (3) contemple déjà dans son premier journal les implications des défis dans la compréhension orale dans sa rédaction dans (10).

(9)

Je ne suis pas sûre si j'ai bien compris la différence entre les manuscrits et les brouillons, donc c'est pour ça que je suis un peu sceptique sur mon écriture de cette seconde fois (12a)

(10)

Je pense que c'est difficile de prendre des notes en français parce que je ne suis pas habituée de faire comme ça. Il faut que j'écoute très attentivement. Mais parfois je ne comprends pas ce que le professeur dit et je ne peux pas prendre de notes

Dernièrement, une étudiante réfléchit dans son premier journal de bord aux implications dans son expression en français, exprimant avoir du mal à rester aussi active qu'elle souhaitait et à trouver les mots suffisamment vite pour s'exprimer dans une situation de langage spontané :

(11)

J'essaie d'être plus active pendant les leçons mais c'est difficile parce que j'ai toujours quelque chose à dire par exemple participer à la répétition mais je ne peux pas dire en français assez vite sans réfléchir. Je suis toujours très active dans les conversations mais en français c'est une chose toute différente et ça me distrait

Les difficultés éprouvées dans les études de langue ainsi regroupées, nous continuons à regarder quelles méthodes d'apprentissage aident les apprenants.

## **6.2. Qu'est-ce qui aide à apprendre ?**

Il est crucial de noter que pour la quantité de soucis, difficultés et incertitudes des étudiants sur leurs compétences, il existe des motivations, moments de réussites, ambitions et objectifs. Les sujets scripteurs mettent en avant ces derniers lorsqu'ils réfléchissent à leurs compétences et aux aspects qui facilitent l'apprentissage, qu'ils souhaitent développer et ont pu développer davantage. La volonté des étudiants de s'améliorer dans les secteurs de l'apprentissage qui leur posent des incertitudes et d'en surmonter les difficultés est sensible. Nous regroupons les

perceptions de ce qui aide les étudiants à se débarrasser des incertitudes et à construire les compétences.

### 6.2.1. Penser à plusieurs, penser mieux

Un aspect en particulier sort des journaux ; apprendre en collaboration avec les autres étudiants et son impact à l'apprentissage. Les étudiants donnent beaucoup de commentaires sur les travaux en pair effectués en classe, résultant en treize étudiants sur vingt de considérer les travaux en pairs pour soutenir leur apprentissage. Le plus souvent, les remarques sont positives – décrit avec l'usage des adjectifs et verbes subjectifs axiologiques (dénotant le jugement de valeur) et affectifs (réaction émotionnelle) comme *très bien* et *utile, plus facile, m'aident* et *j'ai beaucoup aimé* – et le travail en pair est considéré d'encourager l'apprentissage. En effet, dans une forte majorité de ces représentations sont exprimés les bénéfices de la collaboration (en classe) pour l'étudiant et pour ses études. Plus d'un moitié du groupe mentionne que travailler ensemble soutient l'apprentissage, par exemple en aidant à comprendre les sujets difficiles et dans l'acquisition de nouvelles compétences après l'observation des styles de travail des autres. Les cas sont présentés dans ce qui suit.

Les tableaux 6 et 7 regroupent les énoncés où les étudiants commentent leurs expériences de collaboration avec les autres étudiants dans le cours. Pendant les séances de TD, il y a des occasions où les étudiants se mettent à travailler ensemble, avec un pair. Dans leurs journaux, ils réfléchissent à l'expérience de travailler et d'échanger avec les autres, la comparant avec l'approche de réfléchir seul, et en tirant des conclusions. Cinq étudiants considèrent le fait de travailler ensemble avec les autres étudiants aider dans la compréhension des sujets enseignés, car il permet de mieux comprendre les contenus du cours qui sont restés peu clairs pour l'étudiant. Les remarques sont faites à la fin du cours, à l'exception de (5). Ces exemples se trouvent rassemblés dans le Tableau 6 ci-dessous.

Tableau 7. Apprendre ensemble. Compréhension

Compréhension
(1) J'ai étudié ensemble quelques fois avant, ce qui est bien. Si je ne comprends pas quelque chose, les autres m'aident et vice-versa. De plus, la comparaison des notes de ce cours sera utile, parce que chacun a son propre manière de prendre les notes. Je n'ai pas complètement compris cette chose sur la base des diapos (j'étais absent pendant le cours), mais les carnets d'autrui m'ont aidé. Par exemple, quelqu'un a bien expliqué la différence entre le destinataire et le co-énonciateur.
(2) Quelqu'un a dit dans son carnet que elle a sacrifié un après-midi pour réviser et réécrire ses notes. Je pense que c'est une bonne idée! Je vais faire la même chose semaine prochaine. Je peux faire mes notes plus lisibles et plus intéressants. Avant l'examen, moi et mes amis nous allons étudier ensemble et nous pouvons comparer nos notes aussi. Parfois, je peux apprendre quelque chose de nouveau et vice versa. J'apprends souvent dans les carnets aussi parce que les choses sont expliquées d'une

manière simple.<sup>3</sup>

- (3) Je pense que c'est bon de faire cet exercice avec une partenaire. Tout les deux peut faire quelque chose et une peut comprendre quelque chose que l'autre comprend pas.
- (4) Nous devons discuté avec notre paire sur le chat dont je trouvé plus difficile que tête-à-tête. Au debut, je n'ai pas compri comment on doit faire le synthesesé mais la discussion avec ma paire a aidé.
- (5) En pensent seul on ne trouve pas facilement les idées nouvelles mais si on échange des idées avec les autres la perspective sur quelque chose peut augmenter. À cause de cela j'aime bien que pendant les travaux dirigés nous pouvons avoir des conversations et nous pouvons échanger des opinions. [...] Et dans des petits groupes on peut aussi demander les autres si quelques trucs ne sont pas assez claires.<sup>4</sup>

L'attitude positive envers l'approche d'étudier ensemble est dénotée par les adjectifs axiologiques, qui porte un jugement de valeur, *bien, utile, simple, bon et plus facile* employés dans les exemples (1), (2), (3) et (5), et qui dans leur contexte donnent un jugement positif par les sujets scripteurs envers l'objet discuté. L'étudiant en (1) exprime son expérience positive d'étudier ensemble en contemplant que c'est *bien* pour l'apprentissage, soulignant les bénéfices pour la compréhension :

(1)

J'ai étudié ensemble quelques fois avant, ce qui est bien. Si je ne comprends pas quelque chose, les autres m'aident et vice-versa [...]

En plus d'aider à comprendre le contenu du cours, l'étudiant considère l'approche bénéfique pour l'apprentissage grâce à la comparaison des notes avec les autres étudiants où l'on peut avoir de nouvelles informations ou apprendre du style de travail de l'autre :

(1)

De plus, la comparaison des notes de ce cours sera utile, parce que chacun a son propre manière de prendre les notes

Pareillement, d'autres étudiants mettent en avant les bénéfices de l'approche pour mieux apprendre, précisant qu'étudier ensemble aide à leur clarifier les sujets enseignés et de mieux comprendre les concepts. Qu'il s'agisse d'apprendre quelque chose de nouveau (2), élargir ses perspectives et aider l'un et l'autre dans la clarification des concepts enseignés (3, 4, 5), réfléchir ensemble soutient l'apprentissage et la compréhension.

(2)

Parfois, je peux apprendre quelque chose de nouveau et vice versa.

(3)

Je pense que c'est bon de faire cet exercice avec une partenaire. Tout les deux peut faire quelque chose et une peut comprendre quelque chose que l'autre comprend pas.

(4)

Nous devons discuté avec notre paire sur le chat dont je trouvé plus difficile que tête-à-tête. Au debut, je n'ai pas compri comment on doit faire le synthesesé mais la discussion avec ma paire a aidé.

---

<sup>3</sup> (2) et (13) par le même scripteur

<sup>4</sup> (5), (6), (14) et (16) par le même scripteur

(5)

[S]i on échange des idées avec les autres la perspective sur quelque chose peut augmenter. À cause de cela j'aime bien que pendant les travaux dirigés nous pouvons avoir des conversations et nous pouvons échanger des opinions. [...] Et dans des petits groupes on peut aussi demander les autres si quelques trucs ne sont pas assez claires.

Le scripteur de (5) continue en (6), et six autres apprenants font la même remarque (cf. tableau 7), dans leurs réflexions dans les derniers journaux de bord, que non seulement le travail ensemble aide à mieux comprendre mais il aide à acquérir de nouvelles compétences – que ce soit par apprendre à travailler et à être productif en collaboration avec d'autres (6-9) ou par améliorer les connaissances linguistiques et styles de travail de l'apprenant (10-12), illustrés ci-dessous.

Tableau 8. Apprendre ensemble. Compétences

Compétences
(6) J'ai bien aimé le travaille avec ma paire parce que nous avons des idées similaires et notre coopération était productif. Pour travailler productivement avec quelqu'un c'est utile si les deux travaillent similairement, sinon ça pose des problèmes. Au moins c'est mon opinion que deux personnes qui pensent et travaillent dans des manières identiques travaillent bien ensemble. Ce n'est pas toujours facile travailler ensemble et à cause de ça j'ai toujours préférer de travailler seule, car je peux tout décider.
(7) “[I]l a été très bien que nous avons dû travailler beaucoup avec quelqu'une autre d'étudiante. Cela n'était pas facile, mais j'ai appris beaucoup.
(8) J'aime bien travailler avec mon pair aussi. Je pense que nous, toutes les deux, avons des idées et on fait autant de choses pour progresser le travail. Cela est très important dans un travail en pair, je pense.
(9) J'ai aimé bien de travailler par deux. Les travaux comme cela nous aident aussi avec notre futur métier. On apprend comment travailler avec des autres et avec d'équipe.
(10) J'ai beaucoup aimé de faire le travail en paire et je pense que j'ai beaucoup appris, de mon style de travailler aussi. Je peux plus améliorer mon écriture et mon style de travail après que j'ai vu un différent style de travailler de ma paire.
(11) [E]tait très bonne paire et je suis sûre que sans elle je n'aurais pas réussi si bien.
(12) Au cours pratiques nous avons fait nouveaux versions de compte rendus. J'aime bien travailler seule, mais aussi en pair ou dans un groupe. Si j'avais écrit le compte rendu toute seule, je n'avais pas écrit aussi beaucoup. Avec une paire j'ai eu plus la confiance avec la langue.

Quatre scripteurs (6-9) font une remarque sur comment travailler en équipe apprend à travailler avec des personnes qui ont les différents styles de travail. Comme le souligne un étudiant, les travaux en équipe « nous aident aussi avec notre futur métier. On apprend comment travailler avec les autres et avec d'équipe » (9) et permet l'échange des idées (8).

L'emploi des termes affectifs *j'ai bien aimé* (6) et *j'aime bien* (8, 9) et dénotant l'évaluation *il a été très bien* (7) et *très important* (8) attachent une valeur hautement positive.

(6)

[J]'ai bien aimé le travaille avec ma paire parce que nous avons des idées similaires et notre coopération était productif. Pour travailler productivement avec quelqu'un c'est utile si les deux travaillent similairement, sinon ça pose des problèmes. Au moins c'est mon opinion que deux personnes qui pensent et travaillent dans des manières identiques travaillent bien ensemble. Ce n'est pas toujours facile travailler ensemble et à cause de ça j'ai toujours préférer de travailler seule, car je peux tout décider.

(7)

[I]l a été très bien que nous avons dû travailler beaucoup avec quelqu'une autre d'étudiante. Cela n'était pas facile, mais j'ai appris beaucoup.

(8)

J'aime bien travailler avec mon pair aussi. Je pense que nous, toutes les deux, avons des idées et on fait autant de choses pour progresser le travail. Cela est très important dans un travail en pair, je pense.

(9)

J'ai aimé bien de travailler par deux. Les travaux comme cela nous aident aussi avec notre futur métier. On apprend comment travailler avec des autres et avec d'équipe.

Trois étudiants mentionnent l'impact aux compétences, deux évaluant une amélioration dans l'écriture, styles de travail et performance (10, 11) et un remarquant les travaux en pair lui donner plus de confiance en soi dans l'expression en français (12) :

(10)

J'ai beaucoup aimé de faire le travail en paire et je pense que j'ai beaucoup appris, de mon style de travailler aussi. Je peux plus améliorer mon écriture et mon style de travail après que j'ai vu un différent style de travailler de ma paire.

(11)

[E]tait très bonne paire et je suis sûre que sans elle je n'aurais pas réussi si bien.

(12)

Au cours pratiques nous avons fait nouveaux versions de compte rendus. J'aime bien travailler seule, mais aussi en pair ou dans un groupe. Si j'avais écrit le compte rendu toute seule, je n'avais pas écrit aussi beaucoup. Avec une paire j'ai eu plus la confiance avec la langue.

En plus des travaux en pair dans les TD, les extraits des journaux de bord regroupés en synthèses collectives et étudiés ensemble en classe s'inscrivent dans la catégorie de *penser à plusieurs*, car ils permettent aux étudiants l'accès aux réflexions des autres. En effet, un étudiant (2) par exemple ajoute d'apprendre régulièrement lorsqu'un étudiant explique un terme ou concept dans son journal :

(2)

J'apprends souvent dans les carnets aussi parce que les choses sont expliquées d'une manière simple.

et quand les styles de travail des autres font réfléchir à ses approches d'apprentissage :

(2)

Quelqu'un a dit dans son carnet que elle a sacrifié un après-midi pour réviser et réécrire ses notes. Je pense que c'est une bonne idée! Je vais faire la même chose semaine prochaine. Je peux faire mes notes plus lisibles et plus intéressants.

L'autre bénéfice de la réflexion collective, d'après trois étudiants, est la révision. Par le processus d'expliquer et apprendre à l'autre, l'on apprend mieux, comme raisonnent deux étudiants sur le travail en pair :

(13)

Révision entre paires était une bonne idée et je pense que ça a nous aidé à améliorer notre texte.

(14)

J'ai remarqué au fil des années que au moins pour moi c'est plus facile de me souvenirs les termes et les sujets quand on doit les expliquer à quelqu'un autre.

Aussi les extraits des journaux de bord des autres participent au renforcement des connaissances acquises :

(15)

Pour s'en mieux souvenir de la cours magistral de semaine quatre, j'ai utilisé comme aide les carnets d'apprentissage des autres et aussi les diapos de powerpoint.

Une étudiante note la situation du travail en pair ou dans des groupes plus propice pour son apprentissage (16), décrivant la situation d'apprentissage *plus agréable, plaisante et détendue* et effectivement moins stressante quand l'on travaille avec les autres plutôt que seuls :

(16)

Ça fait la situation plus agréable est je ne stresse pas parce que la situation est plaisante et c'est toujours plus facile d'apprendre dans une ambiance détendue

Nous remarquons aussi qu'un étudiant, en accord avec l'opinion générale des bénéfices que la collaboration peut avoir à la performance et à l'acquisition de nouvelles perspectives, exprime pourtant sa préférence de travailler seule qui *peut être plus agréable* (17), trouvant le travail en pair *un peu difficile au début*. La mise en mots dans l'énoncé nous laisse interpréter qu'il s'agit d'une préférence personnelle de l'étudiant d'agir de manière autonome plutôt qu'une opposition à l'opinion des avantages que peut porter le travail d'équipe aux professionnalisme de l'apprenant.

(17)

Je pense que le travail en pair était un peu difficile au début, mais chaque semaine il devenait de plus en plus facile. Cela est évidemment tout à fait normal, parce qu'on commence à connaître la façon dont l'autre travaille et comment on doit communiquer pour être efficace [...] mais personnellement je trouve que travailler seule peut être plus agréable. Bien que je sache que souvent le résultat est mieux quand on a plusieurs d'opinions.

Tableau 9. Apprendre ensemble. Révision et environnement d'apprentissage

Révision	(13) Révision entre paires était une bonne idée et je pense que ça a nous aidé à améliorer notre texte. (14)[P]our moi c'est plus facile de me souvenirs les termes et les sujets quand on doit les expliquer à quelqu'un autre. (15) Pour s'en mieux souvenir de la cours magistral de semaine quatre, j'ai utilisé comme aide les carnets d'apprentissage des autres et aussi les diapos de powerpoint.
Ambiance	(16)Ça fait la situation plus agréable est je ne stresse pas parce que la situation est plaisante et c'est toujours plus facile d'apprendre dans une ambiance détendue.
Préférence	(17)Je pense que le travail en pair était un peu difficile au début, mais chaque semaine il devenait de plus en plus facile. [...] mais personnellement je trouve que travailler seule peut être plus agréable. Bien que je sache que souvent le résultat est mieux quand on a plusieurs d'opinions.

De ces nombreuses représentations, nous pouvons en conclure que pour plusieurs étudiants la collaboration avec leurs camarades du cours en classe offre du soutien dans les études et marque une aisance non seulement dans la compréhension des sujets enseignés (*dans des petits groupes on peut aussi demander les autres si quelques trucs ne sont pas assez claires ; J'appris souvent dans les carnets aussi parce que les choses sont expliquées d'une manière simple*) mais aussi dans l'expression en français (*Avec une paire j'ai eu plus la confiance avec la langue*). Nous interprétons qu'en discutant avec un pair, la situation de communication est proche d'une conversation quotidienne, ce qui permet aux étudiants de pratiquer leur français d'une manière détendue, rendant les étudiants à l'aise. En outre, d'après les résultats présentés, travailler ensemble avec les autres étudiants participe au processus de se débarrasser des incertitudes dans l'apprentissage par aider les apprenants à mieux comprendre et à construire leurs compétences, souligné par plus qu'un moitié des participants. Discuter avec son pair et lire les points soulevés dans les journaux de bord des autres fait réviser et mieux se souvenir des informations acquises. Le travail en équipe permet d'améliorer les styles de travail quand l'on voit les façons de travailler des autres, ce qui encourage une réflexion sur soi et sur ses propres méthodes d'apprentissage, et de créer une ambiance détendue pour l'apprentissage.

### **6.2.2. Méthodes pour mieux apprendre**

En plus des discussions et travaux avec les autres, neuf étudiants consacrent l'espace dans leurs journaux pour la réflexion sur des moyens auxquels ils ont recours pour améliorer leur apprentissage. Les aspects soulevés varient entre les facteurs qui aident à mieux maîtriser la langue et la réussite dans les études. Nous allons lister les exemples dans les paragraphes suivants et regroupons leurs thématiques en tableau à la fin du chapitre.

Trois étudiants ont pour objectif d'accroître leur vocabulaire, indiquant les méthodes qu'ils utilisent pour ce but. L'utilisation d'un dictionnaire, en plus des mots traduits et expliqués en classe, aide l'apprenant à mieux comprendre l'enseignement (1), la recherche autonome sur les sujets effectuée à la maison facilite l'apprentissage de nouveaux concepts (2) et reconnaître les unités lexicales (les mots radicaux, préfixes et suffixes) des mots composés et construits facilite la lecture des textes (8). Comme le montre le dernier exemple, le sujet scripteur considère le fait d'apprendre les composants des mots *utile*, valorisant la compétence d'augmenter son vocabulaire et désignant la motivation de maîtriser la langue.

(1)

Ma compréhension de français n'est pas idéal donc je ne comprenais pas tout que nous parlions en classe mais j'ai un dictionnaire que je vais utiliser beaucoup en classe. Pourtant nous discutons des plus difficiles mots et nous les traduisons en finnois, qui m'aidait beaucoup.

(2)

Les cours sont été assez facile à suivre même si les sujets paraissent un peu exigeants tout d'abord. Mais la recherche d'information réalisé par moi-même sur les sujets traités rend l'apprentissage notablement plus facile.

(8)

Je pense que quand j'apprends à savoir les différentes suffixes et radicaux c'est beaucoup plus facile à lire les textes par exemple. S'il y a un nouvel mot je va le savoir ou moins quelque part du mot. C'est aussi utile pour tous les autres langues qui sont à l'origine de latin ou grec. C'est aussi utile si je lis les textes en anglais. Je veux apprendre les affixes bien.

Également, des méthodes pour apprendre les sujets enseignés et pour réviser sont soulignées par cinq étudiants. Structurer des grandes lignes des concepts enseignés et organiser les pensées, prendre des notes, écrire des brouillons et écrire dans son journal aident à mieux intégrer et à se souvenir des concepts enseignés. Un étudiant met en avant les bénéfices du journal de bord lors de la révision pour l'examen des sujets enseignés (5). Aussi, un étudiant fait une remarque d'utiliser ses notes prises pour réviser (4) pendant que l'autre remarque que la révision des sujets de la semaine dernière est effective, évaluant l'approche comme *très bonne et très utile* (6). Contrairement aux autres, un étudiant remarque apprendre le mieux non par prendre des notes mais en écoutant (7).

(3)

Personnellement, j'ai toujours préféré écrire par main. À mon avis, il est beaucoup moins compliqué et je peux faire un bon brouillon. Quand je fais un brouillon par main, je peux mieux capturer mes pensées sur le papier. Et il est facile d'ajouter des choses et planifier l'ordre de texte.

(4)

Normalement je prends des notes pendant les cours magistraux parce que cela m'aide d'apprendre. Les notes m'aide aussi quand j'étudie pour l'examen.

(5)

Commence le cours avec la répétition de la cours magistral de la semaine passé, j'ai compris l'importance de cette carnet d'apprentissage, car personnellement j'ai plus ou moins assez bien oublié ce qu'on a appris pendant le cours magistral. Le cours pratique a mieux resté dans la tête. Bien-sûr une raison pour cela, était que dans le premier cours magistral tout les sujets étaient assez nouveaux pour moi. Et quand je fais les choses en pratique ils restent mieux dans la tête, bref je les saisi mieux

(6)

Cette semaine dans le cours magistral c'était une très bonne répétition pour se souvenir les sujets les plus importants du cours dernière. Je pense que c'est une façon très utile à apprendre.

(7)

Moi je ne suis pas très habitué à prendre beaucoup des notes pendant les cours parce que j'apprends mieux en écoutant et en voyant et si je prends des notes, cela dérange ma compétence d'écouter.

A la fin du cours, deux étudiants expriment l'importance de la motivation pour leurs études. Réussir dans l'examen collaboratif (11) et construire des compétences pour bien réussir dans

les études et dans le futur travail (12) se trouvent au cœur des efforts à progresser et à poursuivre de bons résultats :

(11)

cela me motive plus quand je n'étudie pas seulement pour que moi je puisse réussir dans l'examen, mais aussi pour que mon camarade de classe en puisse.

(12)

À mon avis cette cours a été très utile pour moi quand je vais faire mon mémoire [...] cette cours [...] m'ai donné beaucoup de joie et compétence pour mon travail et mes études.

L'impact de la motivation intrinsèque à l'apprentissage est mis en avant comme facteur valorisé par les deux étudiants qui expriment vouloir bien réussir pour que son pair réussisse et que la langue et la culture française lui sont *très importantes* et lui donnent *beaucoup de joie*. L'influence de la motivation qui vient de l'intérieur et des passions ou des objectifs de l'étudiant, en plus de vouloir bien réussir et atteindre de bonnes notes, constitue clairement un élément moteur (*cela me motive plus ; très utile pour moi quand je vais faire mon mémoire*) dans l'apprentissage pour les apprenants.

Tableau 10. Méthodes d'apprentissage

<b>Premiers journaux de bord</b>		
Méthodes d'apprentissage	Vocabulaire et terminologie	Traductions et explications en classe Recherche autonome sur les concepts traités (travail indépendant)
	Révision	Prise de notes Brouillons Journal de bord
	Apprendre	Écouter en classe sans prendre des notes
<b>Derniers journaux de bord</b>		
Méthodes d'apprentissage	Vocabulaire	Augmentation du vocabulaire pour faciliter la lecture
	Apprendre	Consulter des textes
Motivation	Acquisition des compétences Réussir dans les études et dans la vie professionnelle	

### 6.3. Secteurs du développement et réussites

Les apprenants réfléchissent aux aspects dans leur apprentissage et compétences qu'ils ont réussi à améliorer. Pour avoir une compréhension des compétences améliorées au cours des pratiques réflexives et des objectifs personnels des participants par rapport à leur

apprentissage, l'analyse des journaux de bord se termine par scruter les aspects dans l'apprentissage que les étudiants ont pu développer et souhaitent développer davantage. Qu'il s'agisse d'un aspect dans l'apprentissage ou d'une compétence, nous allons finir notre analyse par les couvrir de suite.

### 6.3.1. L'écriture

Tout comme au début de l'analyse où les scripteurs expriment leurs insécurités et peurs liées à leur expression en français, aussi l'aspect où les étudiants considèrent avoir évolué le plus est leur expression écrite. Au total huit étudiants mettent en avant un développement dans leurs compétences de rédaction.

Tableau 11. Développement en écriture.

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>(1) À mon avis, ce cours était utile car dans les TD et dans les carnets d'apprentissages on a dû écrire beaucoup, mais pas trop. Je suis convaincue d'avoir amélioré mon système d'écrire et mes ressources en travail collaboration.</li><li>(2) [I] a été très bien que nous avons écrit beaucoup. Je crois que je ne suis pas très compétente d'écrire français, donc j'ai eu beaucoup de bon exercice pendant ce cours.</li><li>(3) Je pense que les carnets d'apprentissage sont très bons pour réviser [...] et aussi pour pratiquer son écriture.</li><li>(4) [J]'ai appris de nouvelles connaissances numériques et de rédaction.</li><li>(5) [J]'ai compris mieux comment travailler avec des textes et comment faire des notes. J'ai appris aussi d'utiliser mieux du programme Word est travaille avec des autres.</li><li>(6) [E]n fait je pense que j'ai réussi assez bien. J'ai pu écrire assez beaucoup dans un temps limité et aussi j'ai appris d'écrire suffisamment vite.</li><li>(7) C'est vrai que la prise de note c'est quelque chose dont je dois m'en être plus attentif.</li><li>(8) J'espère que [...] mon écriture va améliorer considérablement pendant ce cours.</li></ol> |
|---|

Six étudiants expriment avoir connu une amélioration dans leur écriture des textes dont cinq font la remarque à la fin du cours, comme l'exprime une étudiante

- (1)  
Je suis convaincue d'avoir amélioré mon système d'écrire.

en affirmant que le fait de devoir écrire *beaucoup, mais pas trop* dans le journal de bord lui a semblé utile. L'opinion sur la pratique d'écriture et son impact aux compétences est partagée par trois autres étudiants dont une, jugeant ses compétences d'écriture comme pas très fortes, évalue les pratiques d'écriture très bénéfiques pour le développement de son écriture :

- (2)  
[I] a été très bien que nous avons écrit beaucoup. Je crois que je ne suis pas très compétente d'écrire français, donc j'ai eu beaucoup de bon exercice pendant ce cours.

Deux autres apprenants attachent également une valorisation— appliquant des termes mélioratifs portant de jugement de valeur positif— envers les exercices d'écriture qui sont (3) *très bons* et aident à (4) *mieux* faire des notes. Un étudiant indique avec un adjectif non

axiologique, ne dénotant pas de jugement de valeur ni d'engagement affectif du scripteur mais une évaluation qualitative de l'objet, que les pratiques écrites ont fait apprendre de (5) *nouvelles* compétences. Le terme est spécifique au scripteur et dans cette mesure considéré subjectif.

(3)

Je pense que les carnets d'apprentissage sont très bons pour réviser [...] et aussi pour pratiquer son écriture.

(4)

[J]'ai compris mieux comment travailler avec des textes et comment faire des notes.

(5)

[J]'ai appris de nouvelles connaissances numériques et de rédaction.

Un des scripteurs (6) évaluent au début du cours sa réussite dans les exercices d'écriture comme *assez bien*, de manière favorable. En contemplant sa performance d'écriture, l'apprenant évalue d'avoir fait quelques progrès et d'avoir appris à écrire *suffisamment vite* ce qui dénote un contentement du scripteur par rapport au niveau d'écriture atteint et implique que ses critères personnels envers la compétence sont rencontrés. Cela nous laisse interpréter une amélioration dans les compétences.

(6)

[E]n fait je pense que j'ai réussi assez bien. J'ai pu écrire assez beaucoup dans un temps limité et aussi j'ai appris d'écrire suffisamment vite.

Deux scripteurs mettent en avant vouloir améliorer davantage leur écriture. L'objectif pour l'un étudiant, au début du cours, dans (7), est d'améliorer sa rédaction (*J'espère que [...] mon écriture va améliorer considérablement pendant ce cours*) et pour l'autre, dans son dernier journal, dans (8), développer sa prise de notes (*C'est vrai que la prise de note c'est quelque chose dont je dois m'en être plus attentif*).

### **6.3.2. L'aisance en langue**

A part l'écriture, un mélange d'autres compétences surgit quand les étudiants réfléchissent à leurs objectifs dans les études. Dans les premiers journaux, trois étudiants mettent en avant l'importance de mieux comprendre en classe ; deux étudiants (1, 2) mentionnent vouloir y témoigner une amélioration et un étudiant trouve réussir *assez bien* (3). Un apprenant (4) trouve que sa manière de travailler est devenue plus efficace.

Tableau 12. Développements dans l'apprentissage (premiers journaux)

Compétences en langues	Compréhension Compétences orales Vocabulaire	(1) J'espère que ma compréhension [...] va améliorer considérablement pendant ce cours. (2) J'ai remarqué que je dois élargir mon vocabulaire afin de mieux comprendre en classe. (3) Bien que le sujet et la terminologie de ce cours soient difficiles, je comprends tout de même assez bien.
Méthodes de travail	Conditions de travail	(4) Je pense que les conditions un peu « stressantes », comme le temps limité et la présence des autres me font à vrai dire travailler mieux.

Dans les derniers journaux de bord des apprenants, les aspects soulignés sont les compétences langagières et la collaboration en groupes que les étudiants espèrent maîtriser mieux et trouvent avoir pu améliorer le plus, respectivement. En effet, le total de cinq étudiants remarque un développement ou un aspect à améliorer dans leurs compétences en communications verbales – que ce soit par augmenter le niveau de vocabulaire ou par pratiquer l'expression orale et écrite, seul et en groupes – dans devenir plus compétents. Nous notons que deux étudiants ont pour objectif d'améliorer les connaissances linguistiques, mettant l'importance sur le vocabulaire (1) pour augmenter son niveau linguistique et sur les meilleures compétences de communication (2) pour devenir plus apte à l'expression orale. Dans (1), l'étudiant exprime son souhait d'agrandir son niveau linguistique par justement accroître son vocabulaire. L'autre étudiant exprime son ambition de pratiquer de parler en français ainsi que ses attentes pour plus d'occasions pour communiquer en français avec les autres (2).

(1)  
D'ailleurs, il faut que je n'utilise pas de dictionnaires bilingues afin d'améliorer mes connaissances linguistiques.

(2)  
J'attendais qu'il y aura eu beaucoup plus de possibilité au travail oral, par exemple, à mon avis, les restitutions orales aura pu être faite en groupes ou avec un partenaire, cette façon-là, nous aurions été obligé de parler plus en français.

L'amélioration surtout dans la confiance en expression écrite a été témoignée par un étudiant :

(3)  
Ce que, j'ai appris le plus pendant ce cours est que j'ai gagné beaucoup de la confiance en moi quand j'écrire en français

L'adverbe *beaucoup* dénote ici l'estimation de l'apprenant sur son développement comme considérable.

Trois étudiants considèrent avoir développé leurs aptitudes pour un travail en équipe :

(4)

Je suis convaincue d'avoir amélioré [...] mes ressources en travail collaboration.

(5)

C'était un bon exercice collaboratif.

(6)

J'ai appris aussi d'utiliser mieux du programme Word est travaille avec des autres.

tandis que les scripteurs de (7) et de (8) ont amélioré les compétences par l'acquisition de beaucoup d'informations et de nouveaux styles de travail favorisant leur futur ligne de travail.

Tableau 13. Développements dans l'apprentissage (derniers journaux)

<p><b>Compétences en langue</b></p>	<p>Connaissances langagières Compétences orales Confiance en langue</p>	<p>(1) D'ailleurs, il faut que je n'utilise pas de dictionnaires bilingues afin d'améliorer mes connaissances linguistiques. (2) J'attendais qu'il y aura eu beaucoup plus de possibilité au travail oral, par exemple, à mon avis, les restitutions orales aura pu être faite en groupes ou avec un partenaire, cette façon-là, nous aurions été obligé de parler plus en français. (3) Ce que, j'ai appris le plus pendant ce cours est que j'ai gagné beaucoup de la confiance en moi quand j'écrire en français.</p>
<p><b>Compétences de collaboration</b></p>	<p>Travailler avec les autres</p>	<p>(4) Je suis convaincue d'avoir amélioré [...] mes ressources en travail collaboration. (5) C'était un bon exercice collaboratif. (6) J'ai appris aussi d'utiliser mieux du programme Word est travaille avec des autres.</p>
<p><b>Méthodes d'apprentissage</b></p>	<p>Styles de travail Acquisition de nouvelles informations</p>	<p>(7) Ce cours m'a donné beaucoup d'informations utiles, comme savoir écrire mieux et pratiquer la manière de travaille que nous oblige la vie professionnelle. (8) Je pense que cette cours m'a donné beaucoup de nouveau information et les pensées différents. Je suis toujours habituée de concentrer à la conclusion de mes textes mais maintenant les niveaux du texte sont autant importants.</p>

Nous pouvons donc résumer qu'au cours de trois mois, en plus de l'écriture discutée plus haut, trois participants trouvent avoir amélioré leurs compétences de collaborer avec les autres ainsi que leurs styles de travail, comme le soulignent un apprenant au début de ses réflexions et deux dans les réflexions finales. Les deux compétences sont vues signifiantes pour le futur travail et favoriser les études ainsi que la vie professionnelle. Aussi, comme l'a découvert un participant, sa confiance en langue a augmenté. En revanche, l'aspect dans lequel les apprenants espèrent s'améliorer est leur niveau de langue par faire grandir leur vocabulaire pour mieux comprendre et pour mieux s'exprimer en français, abordé par deux participants, et de devoir parler plus en français, comme le souligne un des apprenants.

## 7. Conclusion

Les récits sur l'expérience d'apprentissage donnent une compréhension sur les processus internes d'apprentissage traversés. Leur étude permet de connaître les objets de réflexion et d'attention des étudiants du français au début de leurs études à l'université. Nous résolvons les aspects qui posent des problèmes et causent des insécurités dans l'apprentissage, les éléments qui aident à apprendre et les changements qui prennent place chez un groupe de futurs enseignants et spécialistes en langues en première année. Par examiner les journaux de bord tenus par vingt étudiants lors d'une période déterminée, l'objectif est de répondre quels sont les aspects discutés autour de l'apprentissage et de résoudre quelle amélioration en compétences est témoignée. Par distinguer les aspects de l'apprentissage que les étudiants considèrent comme marquants, nous comprendrons les éléments qui entrent dans l'enjeu de contribuer aux incertitudes et au développement des compétences.

Les objets de réflexions des journaux de bord se divisent en thèmes. Comme règle générale, les premiers journaux de bord contiennent des déclarations des insécurités pendant que les derniers journaux révèlent une réflexion sur les aspects développés et compétences apprises. Les difficultés rencontrées dans l'apprentissage, les objectifs et les recours aux méthodes qui aident à apprendre sont abordées dans les premiers ainsi que dans les derniers journaux de bord.

L'étude des points de difficultés relève que 40% des apprenants éprouvent de l'angoisse face à se débrouiller dans la langue d'études et surtout parler en français, dont la peur d'erreurs persiste chez la moitié. La compréhension orale et suivre l'enseignement pose des difficultés pour un cinquième du groupe pendant qu'un sur quatre expriment des incertitudes sur leur écriture. Les résultats des plus grands points de difficultés dans l'apprentissage soutiennent nos hypothèses préétablies du travail sur les difficultés de s'exprimer dans une langue dans laquelle les étudiants n'ont pas encore accru beaucoup de pratique, une inquiétude partagée par presque la moitié du groupe.

Cinq étudiants soulignent l'importance de la révision pour réussir dans les études ; le processus d'écrire dans le journal et revenir aux sujets traités fait réviser le contenu de l'enseignement. De surcroît, les explications des termes et des concepts dans les journaux de bord, étudiés ensemble sous forme de synthèses collectives en classe, aident les autres étudiants à comprendre les notions les plus ardues. Cinq étudiants trouvent les bénéfices du

travail avec d'autres étudiants conséquents ; l'explication des termes et concepts pour les clarifier et l'aide réciproque aident à comprendre et à se souvenir les sujets enseignés. Au total jusqu'à treize étudiants expriment le travail en collaboration les aider dans l'apprentissage des sujets les plus difficiles et de se sentir à l'aise avec la langue.

Similairement aux méthodes de révision et de clarification des notions pour faciliter l'apprentissage, les objectifs des étudiants évoquent une volonté d'augmenter le vocabulaire pour mieux suivre l'enseignement et mieux comprendre les sujets enseignés. Améliorer le niveau de vocabulaire et de compréhension orale est partagé par trois étudiants comme objectif de départ et par deux étudiants à la fin du cours. Les aspects de l'apprentissage où les étudiants témoignent un développement montrent toutefois une amélioration en écriture par huit étudiants, dans les styles de travail par trois étudiants et en compétences de collaboration par deux étudiants. Un étudiant aurait préféré plus d'exercices oraux ce qui résonne avec les incertitudes éprouvées plus haut en ce qui concerne les compétences de parler en français. La motivation des étudiants d'augmenter leur niveau de langue et, par conséquent, la confiance à l'oral, est liée à éliminer des incertitudes et inquiétudes envers l'utilisation de langue, un résultat atteint avec la pratique.

D'après nos résultats, il peut être constaté que l'aspect d'apprentissage qui connaît l'amélioration la plus notable est l'écriture, chez presque la moitié des participants, en accord avec notre hypothèse de départ selon laquelle la routine de tenir un journal réflexif en français facilite la rédaction en la langue. Selon le nombre et la variété des objets de réflexions, il peut aussi être remarqué que la prise de conscience des apprenants sur les processus et caractéristiques dans leur propre apprentissage a augmenté. Grâce aux journaux de bord, l'écriture a été régulièrement pratiquée – et améliorée avec la pratique – et à travers les tentatives continues de comprendre et d'analyser leur apprentissage, les étudiants deviennent accoutumés à évaluer les points forts, les faiblesses et les changements dans leurs compétences.

Les éléments mis en avant comme les plus significatifs pour la réussite dans les études et pour la vie professionnelle sont les compétences de rédaction, de collaboration, de compréhension orale et d'expression orale. En effet, les pratiques d'écriture et de collaboration sont trouvées très bénéfiques et l'importance est donnée pour les pratiques d'expression orale pour se sentir confiant en langue ainsi que pour l'élargissement du vocabulaire pour mieux comprendre l'enseignement et pour faciliter la lecture des textes.

Pour conclure, les compétences de rédaction ont été améliorées au cours de trois mois, travailler avec les autres étudiants est considéré propice à l'apprentissage et de créer un environnement détendu où s'exprimer en langue et les aspects que les apprenants veulent toujours développer sont le vocabulaire, écouter et la confiance à l'oral. Comprendre les points sensibles de l'apprentissage éclaircit comment les étudiants perçoivent et ressentent leurs études de langue étrangère à l'université. Gagner l'information sur les processus internes et les progrès que les apprenants traversent aide à identifier les points de difficultés et sert comme point de départ pour une compréhension plus profonde des aspects qui bénéficient l'apprentissage et qui aident les étudiants à surmonter les obstacles dans leur apprentissage. Introduire la pratique de tenir un journal de bord aux étudiants en première année est très probable de donner des résultats bénéfiques pour l'apprentissage et offre aux étudiants des outils pour reconnaître les différents aspects de leurs apprentissage et compétences, déterminer et ajuster leurs objectifs et, par conséquent, se développer. Il est juste de présupposer que la pratique réflexive soutient l'apprentissage et aide en particulier de se débarrasser plus vite des incertitudes liées à l'expression en langue et de construire la confiance dans l'utilisation du français par engager les apprenants dans une pratique de réflexion de soi et d'écriture libérée des formalités conformes aux normes de rédaction académique.

## Bibliographie

- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris : Tel Gallimard.
- Benveniste, E. (1970). *Problèmes de linguistique générale II*. Paris : Tel Gallimard.
- Benveniste E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 5(17), 12-18.
- Bousquet S., Cogis D., Ducard D., Massonnet J. & Jaffré J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, 126.
- Berchoud, M.-J. (2001). Apprendre à enseigner par la pratique... d'apprentissage. *Cahiers pédagogiques*, 393, 58-59.
- Berchoud, M.-J. (2002). Le "journal d'apprentissage" : analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants. *Recherche et Formation*, 39, 143-158.
- Bibauw, S., et Dufays, J.-L. (2010). Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale. *Repères pédagogiques*, 2, 1-19.
- Broos, W. P. J., Duyck, W., & Hartsuiker, R. J. (2016). Verbal Self-Monitoring in the Second language. Ghent : Ghent University
- Cadet, L., & Rinck, F. (2014). Des écrits de la formation à la didactique de l'écriture. *Le français aujourd'hui*, 1(184), 3-13.
- Cadet, L. (2007). La genèse des « journaux de bord d'apprentissage ». *Le français aujourd'hui*, 4(159), 39-46.
- Cadet, L. (2006). Le journal d'apprentissage en mention FLE, stratégie de formation efficace du "praticien réflexif" ? *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 55, 43-61.
- Cadet, L. (2004). Le journal d'apprentissage : un objet textuel hétérogène. Dans J.-M. Adam, J.-B. Grize & M. A. Bouacha (dir.), *Les textes et les discours : catégories descriptives*. Dijon : Éditions Universitaires de Dijon, 171-181.
- Cadet, L. (2012). Le journal de bord d'apprentissage, un adjuvant ou un obstacle à la construction professionnelle. Dans A. Gohard-Radenkovic, S. Pouliot & P. Stalder (dir.), *Journal de bord, journal d'observation. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif* (p. 197-232). Bern : Peter Lang, coll. Transversales.
- Castellotti, V., Mochet, M.-A., & Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses universitaires de France
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

- Cogis, D. (2003). L'orthographe, un enseignement en mutation. *Le français aujourd'hui*, 2(141), 118-122.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the theory of social behavior*, 20(1), 43-63.
- Du Bois, J. W. (2007). The Stance Triangle. Dans R. Englebretson (dir.), *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction*. Amsterdam : Benjamins, 139-182.
- Hébert, M. (2008). Le journal de lecture comme genre d'écrit réflexif. *Québec français*, 149, 65-66.
- Jaworski A., Coupland N., & Galasinski, D. (2004). *Metalinguage – Social and Ideological Perspectives*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armande Colin.
- Lafortune, L. (2007). S'engager dans une démarche de pratique réflexive. *Vie pédagogique*, 144. Disponible sur <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1839273>
- Lafortune, L. (2014). *L'écriture réflexive : objet de recherche et de professionnalisation*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Lucy, J. A. (1993). Reflexive language and the human disciplines. Dans J. A. Lucy (dir.) *Reflexive language: Reported Speech and Metapragmatics*. Cambridge : Cambridge University Press, 9-32.
- Machado, I. L. (2010). Marqueurs d'énonciation : définitions et approches pratiques. *Synergies Brésil numéro spécial, 1*, 167-175.
- Normandeau, S., & Vachon, I. (2022). Le Journal de bord réflexif comme adaptation du dispositif ARPPEGE pour susciter la réflexivité et le développement professionnel des conseillères pédagogiques en formation continue. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 22, 20-38.
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Éditorial : La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche & Formation*, 36, 5-16.
- Paquay, L., G. De Cock & B. Wibault (2004). La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants. Dans J.-L. Dufays & F. Thyron (dir.) *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 11-30.
- Pavlenko, A., & Blackledge, A. (2004). *Negotiation of identity in multilingual contexts*. Clevedon : England.

- Schön, D. A. (1993). *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 1(188), 29-38.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). Métalangage – activité métalinguistique. Dans Y. Reuter, et al. (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 123-128.
- Rinck, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche : quels enjeux, quelles exigences ? *Le français aujourd'hui*, 174, 79-89.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. *Recherche et formation*, 66, 65-78.
- Verschueren, J. (2000). Notes On The Role Of Metapragmatic Awareness In Language Use. *Pragmatics*, 10(4), 439-456.

## **Annexe. Résumé en finnois – Suomenkielinen tiivistelmä**

Tarkastelen tutkimuksessa Turun yliopiston ranskan kielen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kuvauksia oppimisestaan. Tutkimus pyrkii selvittämään, millaisia tuntemuksia ja oppimisen osa-alueita opintopäiväkirjoissa nostetaan esiin ja millaisia muutoksia oppimisessa koetaan kolmen kuukauden aikana. Tutkimustyön tarkoituksena on lisätä ymmärrystä ranskan kielen opinnoissa koetuista vaikeus- ja kehitysalueista, oppimista edistävästä tekijöistä sekä kehityksestä, jota omassa oppimisessa todistetaan sekä tekijöistä kehityksen ja epävarmuuksien taustalla. Työssä selvitän myös tavoitteita ja niiden toteutumista, joita oppilaat asettavat oppimiselleen. Tutkimushenkilöt osallistuivat yliopiston ranskan kielen laitoksen järjestämälle pääaineopintoihin pakolliselle kurssille vuonna 2016, jonka aikana pitivät ranskankielistä opintopäiväkirjaa osana kurssin vaatimuksia. Tutkimusmateriaali koostuu 20 opiskelijan päiväkirjaotteista, joille on saatu laatijoiltaan lupa näiden hyödyntämiselle tutkimustarkoitukseen. Tutkimuksen eettiset periaatteet toteutuvat aineiston kirjoittajien kirjallisilla luvilla sekä takaamalla henkilöiden anonymiteetti ja, ettei työssä esiintyviä otteita voida yhdistää tiettyyn henkilöön.

Kyseessä on toteutettu laadullinen tutkimus, joka aineistoa tulkitsemalla pyrkii saamaan tietoa opiskelijoiden näkökulmista ja oppimiskokemuksesta sekä ymmärtämään oppilaiden sisäisiä prosesseja pohdinnoissa omista osaamisalueistaan. Opinnoissa ja oppimisessa kohdatut haasteet, kehitykset, oivallukset ja onnistumiset avaavat ymmärrystä ensimmäisen vuoden ranskan kielen opiskelijoiden oppimiskokemuksesta yliopistossa. Hypoteesit tutkimukselle ovat, että täysiaikainen opiskelu vieraalla kielellä tuo kielellisiä haasteita opintonsa vasta aloittaneille oppilaille ja, että säännöllinen oppimispäiväkirjan kirjoittaminen kohdekielellä kolmen kuukauden ajan tuo kontaktia ranskan kieleen, kehittäen kielellistä sujuvuutta sekä saaden aikaan muutoksia siinä, miten oppilaat suhtautuvat ranskan kielellä ilmaisuun. Hypoteesit on asetettu oletuksella, ettei ensimmäisen vuoden opiskelijoille ole kertynyt paljon kokemusta ranskan kielen käytöstä ja, että moni opiskelijoista voi olla ensimmäistä kertaa intensiivisesti tekemisissä kielen käytön ja kuuntelun kanssa.

Raamit tutkimukselle asettaa työlle oleellisten kielentutkimuksen teorioiden läpikatsaus. Työn teoriaosuus esittelee opetuksellisiin tarkoituksiin hyödynnettäviä kirjoitetun harjoituksia ja tarkastelee reflektointitaitojen merkitystä kriittisen ajattelun kehittämisessä, omalle

oppimiselle ja ammattilaisen työssä nojautuen tutkimuksiin (Schön, 1983 ; Champy-Remoussenard, 2006 ; Chabanne & Bucheton, 1999 ; Cadet & Rinck, 2014 ; Paquay & Sirota, 2001 ; Bibauw & Dufays, 2010 ; Normandeau & Vachon, 2022 ; Lafortune, 2007), joissa reflektiiviselle ajattelulle on keskeistä pohtijan oma sisäinen tarkastelu, kriittisen ajattelun ja analysoinnin keskittäminen omaan toimintaan ja henkilökohtaisen kokemuksen ja sen merkityksen sanoittaminen (kappaleet 2.2. ja 3.). Kappaleissa keskitytään tarkastelemaan näitä käsitteitä ja niiden roolia oppimiseen. Päiväkirjojen analysointiin hyödynnän kielentutkimuksen teorioita vuorovaikutus- ja ilmaisutapahtuman, *enonsiation*, luonteen määrittelystä ja piirteistä sekä kielenkäytön subjektiivisuudesta, joita lähestymme C. Kerbrat-Orecchionin (2002) sekä J. Du Bois:n (2007) teorioilla (kappale 4).

### **Reflektiivisyys**

Reflektoinnin merkitystä keskeisenä osana oppimista ja rakentamassa ammattitaitoa on tarkasteltu ja painotettu soveltamalla reflektiivisiä harjoituksia jo kouluttaessa tulevia asiantuntijoita. Schönin (1983) ehdottama malli henkilökohtaisen kokemuksen reflektointiin perustuu toimijan kykyyn analysoida ja arvioida omaa toimintaansa ja kriittisen ajattelutavan syventämiseen tullakseen paremmaksi ammattilaiseksi. Tietoinen pysähtyminen omien oppimis- ja työprosessien pohdinnan äärelle oppiakseen kokemastaan ja parantaakseen toimintaansa on keskeistä reflektiiviselle työskentelytavalle. Itsereflektion toimintamalli kohdistuu erityisesti tulevien asiantuntijoiden ja ammattilaisten kykyyn reflektoida omaa harjoitustaan ja korostaa sen roolia itsetuntemuksen, ongelmanratkaisutaitojen ja ammattitaidon syventämiseen. Kappaleessa 4 alustan Bibauw ja Dufays'in (2010), Paquay ja Sirotan (2001), Schnewlyn (2015) sekä Lafortunen (2007) töiden pohjalta reflektiivisyyden myötävaikutusta omaan toimimiseen kohdistuvan pohdinnan ja arvioinnin myötä kasvattamassa ammatillista osaamista sekä hyödyttämässä kriittistä ajattelua ja sopeutumiskykyä työelämän muuttuvissa tilanteissa.

Seuraava katsaus kohdistuu oppimispäiväkirjan käyttöönottoon opetuksessa ja sen historiaan osana opettajien koulutusta. Oppimispäiväkirja kehittyi tarkoitukseen syventää oppilaiden oppimista ja auttaa ymmärtämään oppimisen sisäisiä prosesseja. L. Cadet (2007) ja M. J. Berchaud (2002) kiteyttävät oppimispäiväkirjojen tarkoituksena olevan oppilaan osaamisen edistämisen sekä ymmärryksen sisäisistä strategioista matkalla paremmaksi oppijaksi ja opettajaksi. Tutkijat huomauttavat tehtävänannon pyytävän oppilailta uudenlaista suhtautumista kirjoitustehtävään, reflektiiviseen kirjoitukseen, jonka tarkoituksena on oman oppimisen tarkkailu ja siitä vapaamuotoinen itselle raportointi akateemisten

kirjoituskäytäntöjen sijaan. Opituista akateemisen kirjoituksen malleista poiketen reflektiivinen kirjoittaminen tarjoaa tieteellisen tekstin rinnalle oman osaamisen reflektointia, joka kumpuaa oppilaan oman toiminnan tarkkailusta ja pohdinnoista itsestä oppijana, edesauttaen kirjoitustaitojen ja oppimisen kehitystä.

### **Asennoituminen ja subjektiivisuus vuorovaikutuksessa**

Kappaleessa 4 syvennytään diskurssin eli vuorovaikutustapojen tarkasteluun ja puhujan subjektiivisuuden ilmaisuun kielen keinoin, joiden teorioita hyödynnän oppimispäiväkirjojen tarkasteluun. Ensimmäinen osio käsittelee, J. Du Bois:n (2007) teorioihin pohjautuen, puhujan *asennoitumista* vuorovaikutustilanteessa ja asenteiden konstruointia yhdessä vuorovaikutuksessa muiden osanottajien kanssa. Asennoitumisella voidaan tarkoittaa puhujan kielellisesti osoittamaa suhtautumista tai kannanottoa meneillään olevaan asiaan tai keskusteluun. Se ilmaisee puhujan arviointia, *evaluointia*, käsitteillä olevasta asiasta, joka leksikaalisin keinoin tuo ilmi puhujan kannan tai mielipiteen. Kun evaluoinnin pohjalla on puhujan tunnepitoinen suhtautuminen, puhutaan affektiivisesta arvioinnista. Asennoituminen voi olla myös episteemistä, ilmaisten tällöin puhujan omaa tietämystä ja tietämyksen varmuutta asianlaidasta. Asennoituminen voi olla myös ns. *dialogista* silloin, kun se tapahtuu suhteessa vuorovaikutustilanteen muihin osanottajiin, jolloin voidaan puhua puhujien välisestä subjektiivisuudesta. Tämä merkitsee sitä, että puhujat ilmaisevat asenteitaan ja asennoitumistaan suhteessa toisiinsa. Asennoituminen voi näin ollen olla omaa arviointia ilmaisevaa tai osanottajien välistä eli yhdessä konstruoitua, neuvoteltua ja tulkittua sosiokulttuurillisessa asiayhteydessään. Tämän työn tulkinnat oppimispäiväkirjojen sisältöön ja kirjoituksista ilmeneviin asenteisiin analyysissa perustuvat kielitieteellisiin teorioihin kielellisistä keinoista lausujan asennoitumisen ja mielipiteiden ilmaisuun.

### **Tutkimusmetodi, analyysi ja tulokset**

Tutkimusmateriaali on rajattu oppilaiden ranskan kielen kurssin aikana kirjoittamiin ensimmäisiin ja viimeisiin päiväkirjoihin. Aineiston määrän rajaaminen on perusteltua työn suositeltu laajuus huomioon ottaen ja oppilaiden kuvausten kokemuksistaan kurssin alku- ja loppuvaiheissa täyttävän tutkimuksen tarpeet oppimiskokemuksen ja siinä tapahtuvien muutosten selvittämiseksi. Tutkimusmenetelmänä on käytetty Kerbrat-Orecchionin (2002) enonsiaatioteorioiden soveltamista päiväkirjaotteiden analysoinnissa ja tutkimaan kielen subjektiivisuutta.

Itse analyysi on jaettu kolmeen osioon. Ensimmäinen osa tarkastelee, mitkä ovat haasteita, vaikeuksia, huolia ja epävarmuuksia, joita opiskelijat kohtaavat oppimisessaan. Toisessa osassa perehdytään oppilaiden havaintoihin siitä, mitkä asiat auttavat oppimaan ja hälventämään epävarmuuksia. Analyysin viimeinen osio kattaa kehitysalueet kooten kasaan ne oppimisen osa-alueet, jotka ovat oppilaiden mukaan kehittyneet ja, joissa oppilaat toivovat kehitystä.

Tulokset osoittavat kielen suurimmaksi epävarmuuden aiheuttajaksi opinnoissa. Virheet oikeinkirjoituksessa ja puhumistilanteet ranskan kielellä jännittävät vähän vajaa puolta opiskelijoista. Joka viides opiskelija kokee vaikeuksia pysyä kärryillä opetuksessa sekä ymmärtää termejä ja niiden ranskankielisiä selityksiä ja tätä hiukan suurempi määrä, joka neljäs oppilas, kertoo vaikeuksista kirjoittamisen kanssa. Vaikeiden kohtien läpikäyminen yhdessä muiden kurssin oppilaiden kanssa tunneilla helpottaa epäselviksi jääneiden termien ja konseptien ymmärrystä ja yli puolet opiskelijoista kokee yhteistyön muiden kanssa hyödyttävän oppimistaan. Sanavaraston kasvattamiseen auttaa sanakirjan käyttö tunnilla ja termien syvempään selvittelyyn käytetty aika vapaa-ajalla. Oppimispäiväkirjat osoittautuvat hyödyllisiksi kertauksen keinoiksi : oppilaat kertovat ymmärtävänsä käsitellyt asiat paremmin, kun kirjoittavat niistä päiväkirjoihinsa. Myös termien ja konseptien ymmärrys paranee, kun lukee muiden selityksiä ja ajatuksia kurssin sisällöstä oppimispäiväkirjojen otteissa, jotka on koottu tunneilla yhdessä tarkastelluiksi yhteenvedoiksi, synteeseiksi.

Opiskelijoiden toiveet sekä tavoitteet laajentaa sanavarastoaan helpottamaan opinnoissaan opetuksen seuraamista ja tekstien lukua ja käsittelyä kielivät oppilaiden motivaatiosta yleisesti kohentaa kielitaitoaan, kuten opinnoissa koettujen kipukohtien analysointi osoittaa kielenkäytön epävarmuuksista ja haasteista. Suurin kehitys on kuitenkin tapahtunut oppilaiden kirjoitustaidoissa. Kahdeksan, eli vajaa puolet, oppilasta toteaa päiväkirjoissaan kehittäneensä kirjoitustaan ja oppimispäiväkirjojen olleen tätä sekä kertausta tukevaa harjoitusta. Tulokset vahvistavat työn hypoteesin siitä, että tavasta opittujen asioiden ja omien kokemusten kirjaamisesta ylös on apua ranskan kielellä ilmaisuun sekä kirjoittamiseen ja voi myötävaikuttaa tulevien kieliasiantuntijoiden varmuuden vahvistumiseen kielenkäyttöön opintojen alkuvuosina, toteutettuna osana opintoja tai niiden rinnalla. Opintopäiväkirjojen tarkastelu ensimmäisen vuoden oppimiskokemuksesta yliopistossa syventää käsitystä koetuista oppimisen haasteista, sitä helpottavista tekijöistä ja siinä tapahtuneesta kehityksestä, joihin tutkimus osoittaa opintopäiväkirjojen pitämällä olevan positiivista vaikutusta oppilaiden oppimiseen ja taitojen kehittämiseen.