



Université du Québec
à Rimouski

**L'IMPACT DU JOURNAL DIALOGUÉ SUR LA
COMPÉTENCE ORALE D'ÉLÈVES DE 6^E ANNÉE EN
ANGLAIS, LANGUE SECONDE**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© AMÉLIE PICARD

Janvier 2020

Composition du jury :

Olivier Michaud, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Rakia Laroui, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Jean-Yves Lévesque, codirecteur de recherche, Université du Québec à Rimouski

**Catherine Nafti Malherbe, examinatrice externe, Université Catholique de l'Ouest
d'Angers**

Dépôt initial le 27 octobre 2019

Dépôt final le 13 janvier 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier Madame Rakia Laroui et Monsieur Jean-Yves Lévesque pour leur appui indéfectible, leurs encouragements et leur rigueur. Je n'aurais pu avoir meilleurs directeurs de recherche ! Je me sens privilégiée d'avoir pu bénéficier de vos conseils judicieux et de la richesse de votre expérience. Vous avez su m'épauler et me guider tout au long de mon parcours, parfois sinueux, et je vous en suis grandement reconnaissante.

Mes sincères remerciements aussi à Monsieur Léon Harvey, pour son aide concernant l'analyse quantitative de mes données. Vos judicieux conseils ont été fort utiles lors de cette étape cruciale de mon projet de recherche. C'est beaucoup grâce à ces derniers que j'ai réussi à donner du sens à mes données.

Merci à Madame Jovette Taillefer, qui a généreusement accepté de m'ouvrir les portes de sa classe d'anglais. J'ai particulièrement apprécié nos discussions à saveurs pédagogiques et éducatives. Ton enthousiasme envers mon projet de recherche et ton implication continue ont permis l'accomplissement de ce mémoire. Thank you for your time and devotion !

Un merci bien spécial à la Commission scolaire des Phares. En tant qu'étudiante-chercheuse, vous m'avez donné accès à vos élèves. En tant qu'employée, vous avez su faire preuve de souplesse afin que je puisse concilier cette double vie d'étudiante et de conseillère pédagogique. Votre ouverture et votre compréhension ont grandement contribué à ce que je puisse mener à bout ce projet de maîtrise.

Je tiens aussi à remercier ma famille et mes amis pour leurs encouragements, leur soutien et leurs bons mots tout au long de ce grand projet. Un merci bien spécial à ma relectrice officielle et grande amie, Madame France Desormiers. Merci d'avoir pris le temps de relire presque tous mes travaux des trois dernières années ; cette maîtrise est un peu à toi aussi ! Tes relectures, à la recherche d'erreurs et de passages à améliorer, m'ont amené à me

dépasser. Dans les moments de doutes, elles m'ont donné confiance et rassurée quant à la qualité de mes écrits. Merci aussi pour le Bailey's !

Finalement, un énorme merci à mon amoureux, Monsieur Pascal Bélanger, grâce à qui ce projet de maîtrise a pu se réaliser. Ta compréhension, ta flexibilité et ton soutien constant ont rendu possible la conciliation travail, famille et études. Je te remercie pour ta présence à mes côtés, mais aussi au côté de nos deux formidables filles, Romane et Marion. Merci d'avoir été là pour elles quand maman devait mettre des coquilles sur ses oreilles et faire ses devoirs d'université. Ton amour me rend plus forte et me donne des ailes.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour but de connaître l'impact du journal dialogué sur la compétence orale en anglais, langue seconde, d'élèves de 6^e année du primaire. Le journal dialogué est une pratique d'écriture libre au plan de la forme, au cours de laquelle l'élève converse, à l'écrit, avec son enseignant¹ d'anglais. Cette étude s'est donc penchée sur le lien unissant les compétences langagières, tout particulièrement les habiletés de production du langage, soit la communication orale et l'écriture. Deux hypothèses de recherche sont au cœur de cette étude : 1. le journal dialogué contribue au développement de la compétence orale des élèves ; 2. le journal dialogué est plus efficace qu'un enseignement sans journal dialogué pour développer la compétence orale des élèves. Afin de valider ces hypothèses, un protocole de recherche de type quasi expérimental a été appliqué. Ainsi, après avoir réalisé un prétest pour évaluer le niveau de compétence à l'oral en anglais des élèves de deux groupes de 6^e année, un de ceux-ci, le groupe expérimental (n=19), a participé à l'écriture d'un journal dialogué avec leur enseignante d'anglais sur une période de 15 semaines. Pendant cette même période, le groupe témoin (n=17) a bénéficié de ses cours d'anglais habituels, sans journal dialogué. Suite à la période d'expérimentation, le niveau de compétence à l'oral en anglais a été évalué à nouveau lors d'un posttest.

À la lumière des analyses réalisées, il semble que le journal dialogué a permis aux participants du groupe expérimental de s'améliorer à l'oral dans leur langue seconde. Toutefois, la comparaison des deux groupes dans le temps n'a pas fait ressortir de différence significative entre le développement de la compétence orale du groupe expérimental et celui du groupe témoin. Il n'est donc pas possible d'affirmer que le journal dialogué est plus efficace qu'un enseignement sans journal dialogué pour développer l'oral.

Les résultats de cette étude permettent donc de considérer le journal dialogué comme une intervention didactique digne d'intérêt pour les enseignants d'anglais, langue seconde, désireux de rentabiliser leur temps d'enseignement en développant plus d'une habileté langagière à la fois.

Mots clés : journal dialogué, anglais langue seconde, compétence orale, enseignement intégré, approche communicative

¹ L'utilisation du terme enseignant comprend à la fois les mots « enseignant » et « enseignante ».

ABSTRACT

The goal of this study is to evaluate the impact of dialogue journal writing on the oral competency of grade six students of the elementary, in English, second language. The dialogue journal is a written practice that has no expectancies regarding form and the correctness of the language, in which students have a written conversation with their teacher. This study looked into the link between language skills, and more specifically to the two production skills of language: oral communication and writing. Two research hypotheses are found in this study: 1. dialogue journal writing contributes to the development of students' oral competency; 2. dialogue journal is more efficient than regular teaching to develop students' oral competency. A quasi-experimental research protocol was applied in order to verify those two hypotheses. A pretest was first administered to all the participants of the study so to evaluate their oral competency level in English. After that first step, the students part of the experimental group (n=19) participated in the writing of a dialogue journal with their English teacher, on a 15 week period. During that same time, the control group (n=17) received the usual teaching, without dialogue journal writing. After the experimental period, the students' oral competency level in English was evaluated a second time in a posttest.

The data analysis revealed that the dialogue journal enabled students in the experimental group to improve their oral skills in English. However, the comparison in time of both groups did not bring out any significant difference between the experimental and the control groups. Thus, it is impossible to assert that dialogue journal writing is more efficient than regular teaching to develop the oral competency of students.

In light of the results of this research, it is justified for English teachers who want to make their teaching time profitable while developing more than one language skill at a time to consider the dialogue journal as a worthy didactic intervention.

Key words : dialogue journal, English second language, oral competency, communicative approach, whole language

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	V
RÉSUMÉ	VIII
ABSTRACT	X
TABLE DES MATIÈRES	XI
LISTE DES TABLEAUX.....	XIV
LISTE DES FIGURES	XV
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	XVI
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	4
1.1 LE PROGRAMME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS D’ANGLAIS, LANGUE SECONDE	6
1.2 LES NIVEAUX DE COMPÉTENCE ATTENDUS	9
1.3 LE FACTEUR TEMPS	11
1.4 LES DÉFIS DE L’ENSEIGNEMENT DE L’ANGLAIS, LANGUE SECONDE, AU QUÉBEC	13
1.5 L’ENSEIGNEMENT INTÉGRÉ DE L’ORAL ET DE L’ÉCRIT	14
1.6 L’INTÉRÊT DU JOURNAL DIALOGUÉ EN ANGLAIS, LANGUE SECONDE	16
1.7 PROBLÈME ET QUESTIONS DE RECHERCHE	18
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	21
2.1 L’ANGLAIS, LANGUE SECONDE.....	22
2.2 LA COMPÉTENCE ORALE.....	25

2.3	L'APPROCHE COMMUNICATIVE	27
2.4	APPROCHE INTÉGRÉE : ORAL-LECTURE-ÉCRITURE	31
2.5	LE JOURNAL DIALOGUÉ.....	33
CHAPITRE 3 DEVIS MÉTHODOLOGIQUE.....		39
3.1	APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET MÉTHODE.....	39
3.2	L'ÉCHANTILLON	42
3.3	PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	43
3.3.1	Avant l'expérimentation	44
3.3.2.	Pendant l'expérimentation	47
3.3.3	Après l'expérimentation.....	50
3.4	L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES.....	51
3.5	TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	53
CHAPITRE 4 RÉSULTATS ET DISCUSSION		55
4.1 L'IMPACT DU JOURNAL DIALOGUÉ SUR LA COMPÉTENCE ORALE GLOBALE DES ÉLÈVES DU GROUPE EXPÉRIMENTAL.....		56
4.1.2	Présentation des résultats	59
4.2 L'IMPACT DU JOURNAL DIALOGUÉ SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ORALE EN ANGLAIS, LANGUE SECONDE		60
4.2.1	Impact du journal dialogué sur le critère <i>Participation aux échanges</i> de la compétence orale en anglais des participants du groupe expérimental.....	60
4.2.2	Présentation des résultats pour le critère <i>Participation aux échanges</i>	62
4.2.3	Impact du journal dialogué sur le critère <i>Utilisation de mots et d'expressions</i> de la compétence orale en anglais des participants du groupe expérimental	64
4.3.4	Présentation des résultats pour le critère <i>Utilisation de mots et d'expressions</i>	66
4.3.5	Impact du journal dialogué sur le critère <i>Compréhension des messages par un anglophone</i> de la compétence orale en anglais des participants du groupe expérimental	67

4.3.6 Présentation des résultats pour le critère <i>Compréhension des messages par un anglophone</i>	69
4.4 DISCUSSION DES RÉSULTATS	71
CONCLUSION GÉNÉRALE	78
ANNEXE 1	82
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	83

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Résultats des groupes expérimental et témoin au prétest et au posttest	57
Tableau 2 : ANOVA à mesures répétées du journal dialogué sur la compétence orale globale	59
Tableau 3 : Résultats des groupes pour le critère <i>Participation aux échanges</i> au prétest et au posttest	60
Tableau 4 : ANOVA à mesures répétées du journal dialogué sur le critère <i>Participation aux échanges</i>	63
Tableau 5 : Résultats des groupes pour le critère <i>Utilisation de mots et d'expressions</i> au prétest et au posttest.....	64
Tableau 6 : ANOVA à mesures répétées du journal dialogué sur le critère <i>Utilisation de mots et d'expressions</i>	67
Tableau 7 : Résultats des groupes expérimental et témoin pour le critère <i>Compréhension des messages par un anglophone</i> au prétest et au posttest	68
Tableau 8 : ANOVA à mesures répétées du journal dialogué sur le critère <i>Compréhension des messages par un anglophone</i>	70

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Tracé Q-Q des scores <i>Z</i> au prétest	56
Figure 2 : Tracé Q-Q des scores <i>Z</i> au posttest	57
Figure 3 : Graphique d'interaction pour la compétence orale globale en anglais	58
Figure 4 : Graphique d'interaction pour la <i>Participation aux échanges</i>	62
Figure 5 : Graphique d'interaction pour le critère <i>Utilisation de mots et d'expressions</i>	65
Figure 6 : Graphique d'interaction pour le critère <i>Compréhension des messages par un anglophone</i>	69

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ANOVA	Analyse de variance
CLT	Communicative Language Teaching
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
JD	Journal dialogué
L₂	Langue seconde
MEEQ	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec est un domaine où l'on retrouve d'importantes attentes : le programme est complexe et les attentes sont élevées quant à la performance des élèves, particulièrement à l'oral. Comme proposé au sein du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), de nombreux chercheurs suggèrent que les compétences se développent en synergie, et qu'elles sont donc interreliées. Par le fait même, les enseignants sont encouragés à présenter des activités aux élèves qui soutiennent le développement de plus d'une compétence, ce qui complexifie la planification des leçons. De plus, dès la fin du primaire, il est attendu que les jeunes Québécois atteignent un très haut niveau de compétence. Selon le Conseil supérieur de l'éducation, ces attentes émanent du programme de formation lui-même, mais aussi des membres de la société québécoise (CSÉ, 2014). Malgré ces attentes élevées, le temps d'enseignement de l'anglais, langue seconde, est très limité, et les outils dont disposent les enseignants pour développer efficacement les habiletés de leurs élèves le sont tout autant.

Un dispositif pédagogique semble toutefois répondre aux besoins de la classe d'anglais en ayant le potentiel de contribuer au développement de deux des principales compétences langagières, l'écriture et l'oral. Cet outil pédagogique est le journal dialogué, et consiste en une série d'échanges écrits entre l'élève et son enseignant. C'est une pratique écrite libre au plan de la forme : les élèves peuvent échanger avec leur enseignant à propos du sujet de leur choix, et aucune correction des erreurs n'a lieu. Ainsi, le journal dialogué a comme seul but de communiquer, ce qui contribue à le rapprocher d'une réelle conversation (Denne-Bolton, 2013). Le journal dialogué et la conversation orale semble donc partager des similitudes. Par conséquent, considérant l'interrelation probable entre les deux modes de production du langage, l'objectif de cette recherche est de vérifier l'impact du journal

dialogué, une pratique d'écriture, sur la compétence orale d'élèves de la 6^e année du primaire en anglais, langue seconde.

Quelques études se sont penchées sur le lien unissant l'oral et l'écrit dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est le cas de celles de Fathali et Sotoudehnama (2015) et de Namaziandost, Saray et Rahimi Esfahani (2018). Ces deux études se sont intéressées à l'impact de pratiques d'écriture sur le développement de l'oral dans le contexte d'une classe d'anglais, langue étrangère. Leurs résultats semblent indiquer que les pratiques d'écriture ont été bénéfiques pour le développement des compétences écrite et orale des participants. Deux autres recherches, d'El-Koumy (1998) et de Bagheri et Pourgharib (2013), ont toutes deux évalué l'impact d'une pratique d'écriture précise, le journal dialogué, sur la compétence orale d'étudiants d'anglais, langue étrangère. Les résultats de ces recherches suggèrent que le journal dialogué a un effet positif sur le développement de la compétence orale. Toutefois, aucune de ces études n'a été réalisée dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde, ni avec des élèves du primaire. Considérant les défis liés à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, nommés précédemment, il apparaît pertinent de s'intéresser à un dispositif pédagogique ayant le potentiel de soutenir le développement de plus d'une des compétences langagières.

Le premier chapitre de ce mémoire traite de la problématique dans laquelle s'inscrit la recherche. Tout d'abord, les éléments du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) propres à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, sont abordés. Les niveaux de compétence attendus chez les élèves sont ensuite traités, de même que le facteur temps dans l'apprentissage d'une langue seconde. Ces thèmes mènent à une section sur les défis liés à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec, et finalement sur les raisons pour lesquelles le journal dialogué est une pratique qui mérite qu'on s'y intéresse. Finalement, la présentation du problème de recherche ainsi que des deux questions de recherche associées suivent une synthèse de la problématique.

Le second chapitre présente quant à lui les principaux concepts et théories au centre de ce projet de recherche. Le concept de l'anglais, comme langue seconde y est abordé, et

plus spécifiquement la compétence orale. Cette dernière est au centre du programme d'anglais, puisque celui-ci s'appuie sur une approche communicative de l'apprentissage des langues. Cette approche est documentée, ainsi que l'approche intégrée orale-lecture-écriture, qui suggère une interrelation entre les différentes compétences langagières. Ensuite vient une section apportant des précisions sur le dispositif pédagogique au cœur de cette étude, le journal dialogué. À la toute fin de ce second chapitre, les deux hypothèses de recherche sont présentées.

Le troisième chapitre de ce mémoire présente quant à lui la méthodologie utilisée afin de vérifier les deux hypothèses émises. Des renseignements à propos du type de recherche, de la méthode utilisée afin de former l'échantillon ainsi que sur le protocole mis en place au cours des différentes étapes de la recherche sont exposés. Il y est aussi question de l'instrument de collecte de données utilisé et de la technique d'analyse de données retenue.

Dans le quatrième chapitre, les résultats obtenus suite à l'analyse des données des participants sont présentés. Dans un premier temps, les résultats concernant la compétence orale globale sont exposés, et dans un deuxième temps, ceux pour chacun des trois critères d'évaluation de la compétence. Les résultats permettent de comparer la progression dans le temps de la compétence orale en anglais, langue seconde, des participants des groupes expérimental et témoin, et de les comparer entre eux. Une dernière section présente une discussion des résultats obtenus.

Finalement, ce mémoire conclut en mettant en évidence des retombés au plan des connaissances produites, ainsi qu'au plan de la pratique, tout en soulevant des pistes de recherche futures

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

En raison de sa position géographique (rare bastion francophone dans une mer anglo-saxonne) et de son histoire (colonisation par les Français, contacts avec les autochtones, puis conquête par les Anglais), le Québec est particulièrement sensible à l'utilité de connaître plus d'une langue afin de répondre à tous ses besoins de communication. Il fait partie d'un pays officiellement bilingue, le Canada, dont les deux langues officielles sont l'anglais et le français. L'aménagement linguistique est un peu différent dans la province de Québec, puisqu'elle est la seule province canadienne dont l'unique langue officielle est le français. Par contre, le Québec et ses voisines l'Ontario et le Nouveau-Brunswick « sont bilingues dans leur parlement, leurs tribunaux (civils et criminels), leur fonction publique et leurs services auprès de la population » (Leclerc, 2015, document non paginé).

Au Québec, province dont 78 % de la population a le français comme langue maternelle (ISQ, 2019), l'anglais a un statut institutionnel au sein de son système d'éducation, puisqu'il est la langue seconde que les jeunes doivent apprendre à l'école, du début du primaire jusqu'à la fin du cégep. Selon le Programme de formation de l'école québécoise, « l'apprentissage de l'anglais représente, pour la plupart des jeunes Québécois, la possibilité de communiquer avec des gens d'une autre langue et d'une autre culture » (MEQ, 2001, p. 98). De plus, la portée de l'anglais est plus évidente que jamais à notre époque d'ouverture des frontières. Grâce à Internet et à la plus grande mobilité des gens, les langues et les cultures du monde sont facilement accessibles. Afin d'entrer en contact avec l'autre et créer des liens économiques, culturels ou professionnels, une connaissance suffisante de l'anglais est indispensable. En effet, l'anglais est souvent perçu comme étant la langue des affaires et est un atout pour percer le marché du travail. Il est aussi très utile à

quiconque poursuit des études universitaires et il est bien souvent une langue seconde commune, une espèce de *lingua franca* lors de contacts avec l'étranger. Ce constat est mis en évidence dans un document produit par l'Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone. Celui-ci nous apprend qu'il y aurait désormais deux milliards de personnes qui seraient des apprenants de l'anglais (Marcoux et Wolff, 2012). L'anglais se qualifie donc de « langue mondiale », puisqu'elle répond à de nombreux critères d'ordre qualitatifs, dont les plus importants sont : « la dispersion territoriale, le statut officiel national dans les pays, le statut officiel dans les organisations internationales, son enseignement comme langue étrangère, sa qualité d'outil de communication entre locuteurs non natifs et de vecteur d'expressions culturelles diverses » (Marcoux et Wolff, 2012, p. 3).

La langue anglaise est donc essentielle aux divers types d'échanges avec le reste du monde et le Québec le reconnaît : il en a inscrit l'apprentissage dans le Programme de formation de l'école québécoise. Non seulement l'acquisition d'une langue seconde est souhaitable dans le but de faire des jeunes québécois des citoyens mieux outillés sur le plan linguistique, mais celle-ci s'inscrit aussi dans les cinq domaines généraux de formation au cœur de l'école québécoise : *santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre-ensemble et citoyenneté*. Selon le Programme de formation de l'école québécoise, ces derniers ne sont pas des savoirs disciplinaires ; plus précisément, « ils agissent comme de véritables lieux de convergence favorisant l'intégration des apprentissages » (MEQ, 2001, p. 42). Ces domaines généraux de formation marquent les activités d'apprentissage dans la classe d'anglais en servant de cadre pour celles-ci. La grande majorité des thèmes abordés en classe peuvent être facilement rattachés à ces grands axes de développement. De plus, en lien direct avec *orientation et entrepreneuriat*, apprendre l'anglais, dans le contexte nord-américain, peut être considéré comme une préparation enviable au marché du travail. C'est un apprentissage qui contribue à l'éclosion de qualités personnelles et à l'actualisation du plein potentiel des élèves. De plus, il est intéressant de noter que certaines recherches soulignent que le bilinguisme favorise l'ouverture d'esprit (Julien, 2014). Soulignons aussi que l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, contribue

à la mission de socialisation de l'école (LIP, 1997) par les nombreuses interactions qu'il suscite en classe et par son but ultime : communiquer efficacement dans une langue seconde.

1.1 LE PROGRAMME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS D'ANGLAIS, LANGUE SECONDE

Les jeunes Québécois sont initiés à la langue de Shakespeare dès la première année du primaire grâce à un programme d'imprégnation calqué sur l'apprentissage d'une langue maternelle. Ce dernier privilégie la communication orale et la compréhension de l'oral sans qu'il n'y ait d'attente en ce qui a trait au développement de l'écriture et de la lecture au premier cycle (MELS, 2006). Deux compétences seulement sont à développer : *mobiliser sa compréhension de textes entendus et interagir oralement en anglais*. Par contre, au 2^e et au 3^e cycle du primaire, une nouvelle approche et de nouvelles attentes guident le programme d'anglais langue seconde. Trois compétences doivent dorénavant être développées : *interagir oralement en anglais, réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus, et écrire des textes* (MEQ, 2001). À l'image du programme d'anglais au premier cycle, « la communication orale en est la pierre angulaire » (MEQ, 2001, p. 98). Cet élément du programme est essentiel et est au cœur des préoccupations des enseignants d'anglais, langue seconde. Selon le Cadre d'évaluation des apprentissages pour l'anglais, langue seconde (MELS, 2011), la compétence *Interagir oralement en anglais* compte plus que les deux autres dans la note au bulletin des élèves en anglais : elle compte pour 50 % de la note au 2^e cycle et pour 45 % au 3^e cycle. Bien que le poids relatif des trois compétences soit légèrement plus équivalent au secondaire, il n'en demeure pas moins que la priorité est toujours donnée au développement de l'oral. La majorité des situations d'enseignement ayant lieu en classe ont donc pour objectif de développer la compétence orale des jeunes. Ainsi, de nombreuses activités pédagogiques menées dans la classe d'anglais ont pour but d'encourager les élèves à interagir en anglais. Par conséquent, il apparaît judicieux de s'intéresser de près aux

pratiques favorisant le développement de cette compétence, dès le primaire, ce que ce travail de recherche se propose de faire.

L'approche pédagogique qui sous-tend l'entièreté du programme d'anglais au primaire et au secondaire et pour laquelle l'oral est une priorité est l'approche communicative. Comme son nom le suggère, la communication est au centre de cette façon de concevoir l'enseignement d'une langue seconde. C'est une approche basée sur le sens, pour laquelle la fluidité a plus d'importance que l'exactitude du message : l'enseignement et la correction de la forme occupe moins de place dans les leçons que la compréhension et la production de messages (Spada, 2007). Pour prendre tout son sens, elle requiert la mise en contexte de la langue, et par le fait même exige de l'enseignant d'anglais langue seconde qu'il s'exprime toujours en anglais dans sa classe et que les élèves fassent de même (MEQ, 2001). D'après l'approche communicative, l'apprentissage de la langue seconde est un processus complexe ; il est considéré comme un savoir-faire, et non plus seulement comme un savoir, tel que dans les méthodes traditionnelles d'enseignement des langues secondes. Parmi ces dernières se trouvent la méthode de grammaire et de traduction et la méthode audio-orale, connues sous l'appellation d'approche structurale, en vogue avant l'arrivée de l'approche communicative, et qui prônait l'enseignement de la grammaire par des exercices de répétition et de traduction. Un article de recherche (Canale et Swain, 1980) ayant inspiré l'élaboration du programme d'anglais, langue seconde, explique ainsi la différence entre les deux approches :

By a grammatical we mean one that is organized on the basis of linguistics, or what we call grammatical form (i.e. phonological forms, morphological forms, syntactic patterns, lexical items) and emphasizes the way the ways in which these forms can be combined to form grammatical sentences. [...] A communicative (or functional/notional) approach on the other hand is organized on the basis of communicative functions (e.g. apologizing, describing, inviting, promising) that a given learner or group of learners needs to know and emphasizes the ways in which particular grammatical forms may be used to express these functions appropriately².
(p. 2)

² Nous entendons par approche grammaticale une approche organisée sur les bases de la linguistique, ou sur ce que nous appellerons les formes grammaticales (i.e. les formes phonologiques, morphologiques, les modèles syntactiques et les éléments lexicaux) et qui insiste sur les façons dont ces formes peuvent être combinées afin

Cette vision de l'apprentissage des langues ne s'applique pas seulement au contexte de l'apprentissage d'une langue seconde. En effet, elle s'est aussi imposée comme une approche à privilégier dans l'enseignement de la langue première. Dans un ouvrage dédié à la didactique du français, Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanco (2019) expliquent ainsi les origines de cette approche :

Sur le plan pédagogique, elle est née du désir de rendre les classes plus vivantes et moins rigides en accordant une plus large place à l'initiative de l'élève. Sur le plan psychologique, les études sur l'acquisition du langage de l'enfant en milieu naturel ont révélé l'importance de l'usage motivé et fonctionnel de la langue pour apprendre à parler : l'enfant assimile les structures linguistiques parce qu'elles lui sont utiles et lui permettent de satisfaire ses besoins. Mais l'apport le plus décisif vient sans doute de la linguistique de l'énonciation et de la sociolinguistique, qui ont mis en évidence les aspects interactifs et sociaux du langage. La didactique des langues a retenu de ces disciplines que l'usage de la langue relève des situations de communication, de l'origine sociale et du statut des interlocuteurs ainsi que du type de relations qu'ils entretiennent (p. 65).

Comme le rappelle le Conseil supérieur de l'éducation (2014), dorénavant, la langue cible ne doit plus être perçue comme un objet d'étude grammaticale, mais bien comme un outil de communication. Par conséquent, les trois compétences du programme « sont activées de manière intégrée » et « se développent en synergie » (MEQ, 2001, p. 99). Toujours selon le programme de formation, « la compétence *Interagir oralement en anglais* est au cœur de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, et s'exerce quand l'élève développe les deux autres compétences » (MEQ, 2001, p. 99). Cette orientation réfère à une approche intégrée du parler-lire-écrire. Celle-ci spécifie l'importance de faire des liens entre les différentes habiletés afin de renforcer leur développement : « chaque sous-discipline de la langue – oral, écrit, lecture, grammaire, littérature, etc. – a ses propres objets et ses propres modes d'enseignement. Néanmoins, le développement des capacités de communication et d'expression des apprenants implique une mobilisation de l'ensemble des composantes

de former des phrases grammaticales. [...] D'un autre côté, une approche communicative (ou fonctionnelle/notionnelle) est organisée sur la base des fonctions de la communication (e.g. s'excuser, décrire, inviter, promettre) qu'un apprenant ou un groupe d'apprenants doit connaître, et met l'accent sur les façons dont certaines formes grammaticales peuvent être utilisées pour exprimer ces fonctions (traduction libre).

langagières » (Simard *et al.* 2019, p. 379) Toutefois, cet enseignement intégré prôné par le Ministère n'est pas toujours aisé à réaliser : il nécessite davantage de préparation de la part de l'enseignant et requiert aussi plus de temps d'enseignement.

1.2 LES NIVEAUX DE COMPÉTENCE ATTENDUS

Par ailleurs, le programme d'anglais, langue seconde, s'avère ambitieux à différents égards : les compétences sont développées à l'aide de situations d'apprentissage complexes et authentiques, et les attentes quant aux performances des élèves sont élevées. En voici quelques exemples : en ce qui a trait à l'écriture, il est attendu que l'élève en fin de 2^e cycle soit capable d'écrire « des textes courts et bien structurés à des fins qui lui sont significantes. (...) Bien que le texte ressemble beaucoup au modèle explicite, l'élève n'en livre pas moins un produit personnalisé à l'intention du public cible » (MEQ 2001, p. 105). Deux années plus tard, en 6^e année, l'élève doit écrire « des textes variés et bien structurés à des fins qui lui sont significantes. (...) À partir d'un modèle ouvert et des ressources disponibles, il livre un produit final personnalisé qui témoigne de son imagination et de sa créativité et tient compte du public cible » (MEQ, 2001, p. 195). En ce qui concerne maintenant la compétence à communiquer oralement, si importante au programme, là aussi les attentes sont considérables. À la fin du deuxième cycle du primaire, « l'élève utilise le langage fonctionnel qu'il a acquis pour participer à des échanges avec ses pairs et l'enseignant (réagit aux messages, initie des messages, entretient l'interaction) » (MEQ, 2001, p. 101). Puis, à la fin du primaire, on s'attend à ce que l'élève interagisse en anglais en faisant « preuve de confiance et d'autonomie : il interagit plus spontanément (réagit aux messages, émet des messages et entretient l'interaction) » (MEQ, 2001, p. 101). De plus, le programme d'anglais se base sur des savoirs essentiels intégrant les divers aspects de la fonctionnalité de la langue : on y retrouve le langage fonctionnel comme tel, qui comprend les expressions utiles dans la classe ainsi que le vocabulaire des thèmes abordés, les stratégies de dépannage et d'apprentissage, les conventions linguistiques, les composantes d'un texte et des suggestions

de produits culturels (MEQ, 2001). La tâche de l'enseignant d'anglais, langue seconde et, par le fait même, celle de l'élève en classe d'anglais, est donc complexe et exigeante : elle doit viser l'apprentissage d'une langue dans son ensemble, tenir compte de toutes ses facettes et subtilités.

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) s'est penché sur la question de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire, et dans son rapport, remis en août 2014, il souligne les grandes ambitions du programme pour les jeunes québécois. En effet, il a comparé les attentes à la fin du primaire au Québec et en Europe, en se basant sur le Cadre européen commun de référence pour les langues et sur les niveaux attendus en langue étrangère en Suisse romande et dans la communauté française de Belgique. Bien que le temps consacré à l'apprentissage de l'anglais soit similaire, les niveaux attendus sont bien différents : « on constate que les niveaux visés ici pour le primaire correspondent à ce qui est attendu généralement en Europe pour la fin du secondaire » (CSE, 2014, p. 60). Ainsi, en peu de temps, les enseignants d'anglais langue seconde et leurs élèves doivent faire des bonds de géant et cheminer à vitesse grand V. Mais il n'y a pas que les attentes du programme qui soient élevées : les attentes sociales sont encore plus ambitieuses. À ce sujet, le CSE constate que « la population souhaiterait que les élèves aient atteint à la fin du primaire le niveau visé à la fin du secondaire » (CSE, 2014, p. 66). En s'appuyant sur des études et des sondages menés par le MELS auprès de la population, le CSE souligne dans son rapport l'écart existant entre les niveaux de maîtrise prévus par le programme et les attentes de la population. Par exemple, « une grande partie de la population souhaiterait que les élèves qui terminent leur secondaire soient bilingues au sens d'une aisance presque aussi grande dans les deux langues » (CSE, 2014, p. 65). Beaucoup de pression se retrouve donc sur les épaules des enseignants et des élèves concernant l'acquisition de la langue seconde.

Les exigences évoquées *supra* amènent l'élève moyen à entrer dans sa classe d'anglais, langue seconde, avec une pression de performance significative. On lui demande de comprendre ce que l'enseignant dit en anglais et de s'exprimer dans une langue seconde parlée et écrite qui est bien souvent quasi-absente de son environnement quotidien à

l'extérieur de la classe, hormis peut-être pour les jeunes de la région de Montréal. Au Québec, l'anglais est la langue d'une minorité, bien souvent regroupée dans certaines parties bien précises du territoire (par exemple certains quartiers de Montréal, les Cantons-de-l'Est, ou certaines municipalités de la Gaspésie). Par contre, malgré le fait que la langue anglaise soit aujourd'hui omniprésente dans l'environnement médiatique des jeunes (on peut penser à la musique qu'ils écoutent, aux vidéos sur Internet qu'ils regardent ou aux films et séries qui les intéressent) il n'en demeure pas moins que pour plusieurs de ces derniers, le contact réel avec la langue seconde est inhabituel. Par exemple, en région, les occasions d'utiliser l'anglais sont très rares. Selon un portrait statistique du Bas Saint-Laurent, émis en 2011 par le ministère de la Culture, de la Communication et de la Condition féminine, 98,6 % de la population de cette région aurait le français comme langue maternelle. À titre comparatif, l'anglais y est la langue maternelle de seulement 0,6 % de la population (MCCC, 2011).

De plus, les attentes face aux performances des élèves au plan de la communication en anglais sont d'autant plus élevées que peu d'heures sont consacrées à son enseignement. À cet effet, le programme d'anglais, langue seconde, au primaire prévoit un maximum de deux heures d'anglais par semaine, et ce temps n'est pas prescriptif, mais suggestif. Par conséquent, de nombreuses écoles optent pour offrir à leurs élèves un temps d'anglais hebdomadaire en dessous des deux heures recommandées par le programme. Au final, c'est seulement 300 heures en moyenne que les jeunes auront passées dans la classe d'anglais à la fin de leur 6^e année (CSE, 2014, p. 64).

1.3 LE FACTEUR TEMPS

Il y a visiblement un écart important entre le vécu des jeunes dans la classe d'anglais, langue seconde, en lien avec les attentes du programme, et les niveaux de compétences que la société voudrait qu'ils atteignent. En effet, le programme d'anglais, langue seconde, s'attend à ce que les élèves soient autonomes et interagissent de façon spontanée à la fin du primaire, alors que le temps nécessaire pour se rendre à ce niveau élevé de compétence est

insuffisant. Dans une étude réalisée en 1985, Stern s'est penché sur le facteur temps dans l'apprentissage d'une langue seconde. Il y rapporte, entre autres, les constats d'un groupe d'éducateurs de l'Ontario au sujet du temps nécessaire à l'acquisition du français, langue seconde. On estime que pour en posséder une connaissance élémentaire, 1 200 heures d'enseignement sont nécessaires. Pour ce qui est d'une connaissance suffisante, ce sont 2 100 heures qui sont requises, alors que pour être bilingue, on recommande 5 000 heures. Même en visant une connaissance élémentaire de la langue anglaise, les jeunes Québécois sont loin d'y arriver, avec une moyenne de 300 heures d'enseignement à la fin du primaire (CSE, 2014, p. 64). Il est aussi intéressant de noter que non seulement il semble que de nombreuses heures de contact avec la langue seconde sont nécessaires, mais le fait qu'elles soient espacées dans le temps, sur de nombreuses années, n'apparaît pas optimal. En effet, dans l'introduction de son article pour le Marburg Symposium on Compact Courses, Stern relève une critique faite à l'endroit des cours de langues traditionnels :

It is widely considered that the spreading of the limited curriculum time available for the study of language over such an extended period weakens the motivation of pupils and teachers. This leads to boredom, underachievement and the premature abandonment of language study by many pupils, who may finish with no more than a fragmentary knowledge of a single foreign language, which they cannot, and no longer wish to use for effective communication³ (Marburg Symposium, 1981, cité dans Stern, 1985, p. 13).

Au Québec, la plupart des jeunes reçoivent un enseignement de l'anglais au compte-gouttes : de la première année du primaire à la fin du secondaire, ils peuvent compter sur environ une ou deux heures de cours d'anglais par semaine seulement. Par conséquent, non seulement les heures consacrées à l'apprentissage de la langue seconde sont limitées, mais de plus, elles sont réparties sur une très longue période de temps, réduisant du coup l'impact de son enseignement. Ainsi, il y a un écart important entre la réalité de la classe, les demandes

³ Il est généralement reconnu que l'étalement du temps limité du curriculum disponible pour l'apprentissage d'une langue sur une durée prolongée diminue la motivation des élèves et des enseignants. Ceci mène à l'ennui, à la sous-performance et à l'abandon prématuré des élèves de l'étude d'une langue. Ces derniers peuvent en arriver à avoir seulement une connaissance fragmentaire d'une seule langue étrangère, qu'ils ne peuvent et ne désirent plus utiliser pour communiquer efficacement (traduction libre).

du programme, et une utilisation optimale du temps imparti à l'apprentissage d'une langue seconde. Pour l'enseignant d'anglais, langue seconde, ce décalage ajoute à sa tâche déjà complexe un niveau de difficulté appréciable.

1.4 LES DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, AU QUÉBEC

Les enseignants d'anglais, langue seconde, font face à de nombreux défis. C'est un des constats qui ressort d'une enquête nationale sur l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Canada (French et Collins, 2011). Outre celui de concilier les attentes élevées du programme et celle de la société québécoise, les enseignants doivent aussi faire face à des groupes très hétérogènes, nécessitant davantage de différenciation, à des élèves peu motivés, et à une charge de travail souvent trop lourde. Face à la tâche exigeante qui leur incombe, il apparaît primordial que les enseignants aient accès à des méthodes et des outils pédagogiques tenant compte des exigences du programme, de la réalité de la classe et des connaissances sur l'apprentissage en général et plus spécifiquement sur l'apprentissage d'une langue seconde. D'ailleurs, plusieurs matériels didactiques et situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) tiennent compte de l'intégration des compétences, tel que préconisé par le programme d'anglais. Elles proposent des activités variées autour d'un thème central, et chaque activité amène l'élève à mobiliser ses nouvelles connaissances, liées au thème, en utilisant plusieurs de ses habiletés. En effet, il pourra, par exemple, lire un texte et réutiliser le contenu de celui-ci dans un jeu interactif ou dans l'écriture d'un texte. Bien que ces situations d'apprentissage et d'évaluation soient généralement intéressantes et bien organisées, elles ont souvent le désavantage de s'étendre sur de nombreuses périodes d'enseignement et de s'étirer dans le temps. Par exemple, une SAÉ peut facilement durer entre six et huit heures. Les cours d'anglais étant dispensés au compte-gouttes, à raison d'une à deux heures par semaine, il n'est pas surprenant de travailler le même thème pendant deux mois. Cette façon de faire peut empêcher d'introduire de la variété dans les cours d'anglais et, par conséquent, la motivation des élèves peut diminuer.

Les enseignants de langue seconde ont avantage à développer les différentes habiletés de leurs élèves de façon intégrée tel que l'exige le programme d'anglais. Ainsi, parmi le matériel didactique approuvé par le MELSL, plusieurs sont bâtis comme une série de SAÉ. Par exemple, *A New Twist to English* et *The New Keys to English*, ont été élaborés de cette façon et les activités proposées intègrent différentes compétences, mais de nombreuses heures sont nécessaires pour mener à bien chaque unité. Mis à part les SAÉ, les enseignants disposent de peu d'outils permettant de développer plus d'une compétence à la fois. En effet, les activités d'apprentissage sont souvent pensées pour travailler les compétences en silo. Par exemple, pour pratiquer leur compétence orale, les élèves peuvent jouer à des jeux, ou participer à des discussions, sans pour autant que des liens soient faits avec l'écrit, ou la lecture. Travailler les habiletés de façon intégrée passe ainsi souvent par l'utilisation de SAÉ longues et complexes.

1.5 L'ENSEIGNEMENT INTÉGRÉ DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT

Selon le programme d'anglais, langue seconde, « quand l'élève exprime ses idées par écrit, il s'adresse à un public cible et livre un produit personnalisé. Apprendre à *réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus* ainsi qu'à *écrire des textes* suscite de nombreuses possibilités d'interaction orale » (MEQ, 2001, p. 99). Ainsi, il est suggéré dans le programme que les trois compétences sont interreliées. Le fait d'enseigner celles-ci de façon intégrée présente des avantages certains, dont la possibilité pour les élèves de faire des associations entre deux habiletés. Ce type d'associations améliorerait l'absorption de nouvelles connaissances (de Godev, 1994). Dans l'optique d'une approche communicative de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, il apparaît donc essentiel de miser sur l'intégration de l'écrit et de l'oral, les deux modes de production de la communication. Ceux-ci partagent en effet de nombreuses similitudes, et « malgré les différences entre l'oral et l'écrit, des relations et des interactions existent entre ces deux sous-systèmes de la langue » (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007, p. 12). Or, peu d'études se sont penchées sur

ce lien unissant oral et écrit, et moins encore sur l'utilisation de l'écrit pour améliorer l'oral dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde. Une recherche d'El-Koumy (1998) et une autre de Bagheri et Pourgharib (2013) s'y sont intéressées, en utilisant le journal dialogué dans le contexte d'une classe d'anglais langue étrangère⁴. Tout en sachant que ces études concernaient l'anglais, langue étrangère au lieu de langue seconde, et que les participants étaient de jeunes adultes, au lieu d'élèves du primaire, elles comportent tout de même un intérêt certain pour le sujet qui nous préoccupe. La recherche d'El-Koumy (1998) comprenait 136 participants divisés de façon aléatoire en deux groupes, un expérimental et un groupe témoin de compétences orales égales. L'expérimentation dura six mois. Durant cette période, le groupe contrôle ne reçut que le cours habituel, alors que le groupe expérimental, en plus de recevoir le cours habituel, s'engagea dans l'écriture d'un journal dialogué. Il s'agit d'un échange écrit, sur une base régulière et pour une période donnée, entre deux participants. À la fin du traitement, les compétences orales des deux groupes furent testées une seconde fois : les résultats du groupe expérimental furent significativement plus élevés que ceux du groupe témoin. Ces résultats de recherche soutiennent donc qu'en améliorant l'écrit, on améliore aussi l'oral (El-Koumy, 1998).

Plus récemment, Bagheri et Pourgharib (2013) en sont arrivés à la même conclusion qu'El-Koumy (1998), au cours d'une étude réalisées exclusivement avec des femmes. Après un prétest évaluant le niveau de compétence à l'oral des participantes, toutes de niveau intermédiaire en anglais, le groupe expérimental participa à l'écriture d'un journal dialogué à dix reprises. Un posttest suivi l'expérimentation, et l'analyse des résultats a amené les auteurs de cette étude à conclure que le journal dialogué avait eu un impact positif sur la compétence orale des étudiants (Bagheri et Pourgharib, 2013).

⁴ Bien que les mécanismes cognitifs d'apprentissage d'une langue étrangère et d'une langue seconde soient similaires, une différence de statut existe entre les deux. En effet, une langue seconde est une langue officielle dans un pays, comme l'anglais au Canada. Ce statut peut avoir un impact sur des éléments affectifs de l'apprentissage de la langue, telle la motivation. Ainsi, contrairement à une langue étrangère qui présente un certain degré d'éloignement de l'apprenant, on parle de langue seconde lorsque qu'une langue « possède un rôle dans la gestion des affaires publiques » (Cuq, 1991, dans Kassim, 2017).

Deux autres études, réalisée en 2015 par Fathali et Sotoudehnama et en 2018 par Namaziandost, Saray et Rahimi Esfahani se sont attardées au rapport entre l'écrit et l'oral à l'égard de l'apprentissage de l'anglais, langue étrangère, études qui sont arrivées à des conclusions similaires à celles d'El-Koumy (1998). Selon Fathali et Sotoudehnama, 2015, aucune étude n'a questionné la relation mutuelle entre l'écriture et la communication orale, et elles ont noté que généralement, les deux étaient étudiées de façon indépendante. Pour leurs recherches, les deux groupes de chercheuses ont utilisé d'autres formes de pratique d'écriture que le journal dialogué. Tout comme dans la recherche utilisant le journal dialogué, les participants des deux études apprenaient l'anglais comme langue étrangère, et une fois de plus, les participants n'étaient pas des jeunes du niveau primaire, mais des adolescents. L'homogénéité de leurs habiletés à l'écrit et à l'oral a été validée. Ensuite, durant la phase expérimentale, les groupes témoins ont reçu le cours habituel contenant une période d'enseignement suivie d'exercices de vocabulaire et de grammaire, alors que les groupes expérimentaux ont participé à des pratiques d'écriture à la fin de chaque cours, à la place des exercices. À la fin de l'expérimentation, un posttest confirma les hypothèses des chercheuses voulant que le groupe expérimental performerait mieux que le groupe témoin dans les deux compétences : l'écriture et l'oral. Ainsi, les résultats d'El-Koumy (1998), de Bagheri et Pourgharib (2013), de Fathali et Sotoudehnama (2015) et de Namaziandost, Saray et Rahimi Esfahani (2018) semblent démontrer que le développement de l'écriture peut avoir un impact significatif sur celui de l'oral, chez des adolescents et des adultes, soutenant du même coup l'intérêt pour un enseignement intégré de ces compétences.

1.6 L'INTÉRÊT DU JOURNAL DIALOGUÉ EN ANGLAIS, LANGUE SECONDE

Tel que soulevé dans les recherches d'El-Koumy (1998) et de Bagheri et Pourgharib (2013), un tel outil pédagogique aurait le potentiel de développer l'écrit en ayant un impact sur l'oral, sans pour autant s'étendre sur une aussi longue période de temps que les SAÉ : le journal dialogué. Même si ces recherches ont été réalisées dans le contexte de l'apprentissage

de l'anglais comme langue étrangère, ainsi qu'avec des adolescents et des adultes, il apparaît que l'utilisation du journal dialogué présente différents avantages et permet de répondre à certaines des exigences de l'enseignement de l'anglais, langue seconde dans les écoles primaire du Québec. Il présente tout d'abord un intérêt en ce qu'il amène l'élève à utiliser l'anglais dans le contexte d'une communication authentique, comme l'encourage le programme de formation et l'approche communicative dont il s'inspire. Le journal dialogué est souvent qualifié de conversation écrite, habituellement entre l'enseignant et l'élève (Larotta, 2008, cité dans Denne-Bolton 2013), et de communication authentique qui imite la parole (Denne-Bolton, 2013). Il permet une utilisation de la langue seconde en contexte, tel que l'approche communicative le recommande, afin de répondre à un réel besoin de communication : dialoguer, avec une autre personne, à l'écrit. Tel qu'évoqué précédemment, les élèves disposent de peu de temps de classe, et de peu de contacts réels avec la deuxième langue. Le journal dialogué est une occasion pour l'élève de mobiliser ses connaissances en langue seconde et de se pratiquer dans une tâche vraiment authentique et significative.

Le journal dialogué se distingue de la plupart des autres pratiques d'écriture sur le plan de la forme : en effet, ce dialogue écrit se veut informel, sans égard aux fautes d'orthographe ou de structure. Au travers des réponses des élèves, il permet aussi à l'enseignant de mieux connaître ces derniers et de mieux répondre à leurs besoins. Par exemple, après avoir remarqué une erreur de grammaire récurrente dans les journaux de ses élèves, un enseignant peut donner un cours traitant de ce point de grammaire. Il peut aussi enseigner à l'avance certains mots de vocabulaire ou éléments de grammaire qui pourraient par la suite être intégrés au journal dialogué. Ce faisant, celui-ci contribue à mieux rentabiliser le temps de classe en anglais langue seconde, en permettant à l'enseignant de mieux répondre aux besoins de ses élèves et de mieux cibler ses enseignements.

Un autre facteur d'intérêt de cette pratique d'écriture est la différenciation qu'il permet à l'enseignant de faire. Celui-ci peut adapter ses réponses en fonction du niveau de compétence de chacun des élèves : une réponse plus élaborée pour un apprenant plus avancé, une réponse plus simple pour un élève ayant plus de difficultés. Il est admis que les classes du Québec

sont plus hétérogènes que jamais. La différenciation est d'ailleurs clairement encouragée dans les premières pages du Programme de formation de l'école québécoise : « les établissements scolaires ont la responsabilité d'offrir à chaque élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins en différenciant la pédagogie et en offrant une plus grande diversification des parcours scolaires » (MEQ, 2001, p. 3). Dans une vision intégrée de l'apprentissage des habiletés langagières, vision qui est au centre du programme scolaire d'anglais, langue seconde, la pratique du journal dialogué présente donc un intérêt indéniable. Par cette pratique d'écriture, l'élève développe sa compétence écrite, mais aussi sa compétence à réinvestir des textes lus : celle-ci est mobilisée afin de comprendre le message de l'enseignant et ensuite pour élaborer une réponse adéquate. Certains chercheurs suggèrent même que son emploi aurait un impact supplémentaire sur les habiletés orales des apprenants (Bagheri et Pourgharib, 2013 ; De Godev, 1994 ; Denne-Bolton, 2013 ; El-Koumy, 1998). Une des raisons soulevées pour expliquer ce phénomène est qu'en plus de développer la fluidité à l'écrit, le journal dialogué aurait l'avantage de permettre de préparer leur prise de parole (Denne-Bolton, 2013). Dans une optique d'enseignement intégré des compétences langagières, et en tenant compte de l'importance impartie à la compétence orale, l'utilisation de cet outil dans la classe d'anglais, langue seconde, semble judicieuse. En effet, il pourrait amener l'élève à mobiliser plus d'une compétence : la lecture, la compréhension du message ainsi que l'écriture d'une réponse. En travaillant celles-ci, il est possible de supposer que l'élève renforce aussi ses compétences à l'oral, comme le suggèrent certaines études, dont celles d'El-Koumy (1998) et de Bagheri et Pourgharib (2013).

1.7 PROBLÈME ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Les défis auxquels font face les enseignants d'anglais, langue seconde, au Québec sont indéniables. D'un côté, peu de temps d'enseignement est généralement reconnu pour leur matière, et ils font face à des groupes très hétérogènes nécessitant davantage de

différenciation pédagogique. Ils doivent aussi incorporer à leur enseignement l'approche communicative et l'intégration des trois compétences : *interagir oralement en anglais*, *réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus*, et *écrire des textes*. D'un autre côté, les attentes quant aux niveaux de compétences des élèves en anglais s'avèrent très élevées. Par conséquent, il est souhaitable que les enseignants d'anglais, langue seconde, puissent avoir à leur portée une variété d'outils et de stratégies pédagogiques ayant le potentiel de soutenir de façon significative le développement des compétences langagières de leurs élèves. S'intéresser au journal dialogué dans l'optique de rentabiliser le temps de classe limité tout en répondant aux nombreuses exigences de la classe d'anglais, langue seconde, au Québec, semble ainsi prometteur. En effet, à la lumière des exigences sociétales et du programme de formation quant à la capacité de communiquer dans une langue seconde, il semble indiqué d'accorder un intérêt particulier au soutien du développement de la compétence *Interagir oralement en anglais*, et ce dès le primaire. Le journal dialogué peut contribuer au développement de celle-ci, en plus des deux autres compétences du programme d'anglais. Il prend appui sur de nombreux éléments centraux du programme de formation, comme la communication authentique et le développement des compétences en synergie par la réalisation de tâches signifiantes. Puisque la communication orale est au cœur de tout le programme d'anglais, langue seconde, et de l'approche communicative, trouver des moyens variés pour la développer est essentiel. Dans une perspective d'intégration des compétences, il est suggéré que celles-ci soient interreliées. Certaines études, réalisées dans le domaine de l'acquisition de l'anglais, langue étrangère (Bagheri et Pourgharib, 2013 ; El-Koumy, 1998 ; Fathali et Sotoudhenmam, 2015 ; Namaziandost, Saray et Rahimi Esfahani, 2018), semblent indiquer qu'augmenter le niveau de compétence des élèves à l'écrit pourrait avoir un impact positif sur leurs progrès à l'oral. Toutefois, peu ou pas de données ne semblent exister sur l'influence de l'écriture sur l'oral dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde, qui plus est au niveau primaire. Ainsi, ce manque de données issues de la recherche, ainsi que les défis inhérents à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec, justifient qu'on s'attarde davantage au phénomène.

C'est ainsi que dans cette étude, deux questions de recherche principales seront investiguées : dans quelle mesure l'utilisation d'un journal dialogué par les élèves et leur enseignant, en anglais, langue seconde, permet d'améliorer la compétence orale des élèves ? Est-ce que l'utilisation d'un journal dialogué, entre les élèves et leur enseignant, en anglais, langue seconde, est plus efficace qu'un enseignement sans journal dialogué ?

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

L'anglais fait partie de la grande famille des langues indo-européennes. De celle-ci découle environ le tiers de toutes les langues humaines. (McCrum, MacNeil et Cran, 1992). D'une même langue originelle s'est développée une grande variété de langues, réparties dans dix branches. À l'intérieur de ces dernières on retrouve, entre autres, le sanskrit, le français, l'espagnol, le croate, le gallois, le grecque, et l'anglais, dans la branche germanique de cette grande famille. Autrefois confiné à la Grande-Bretagne, l'anglais s'est répandu dans une multitude de régions du globe, à la faveur des colonisations et de l'immigration. Par son nombre de locuteurs de naissance dans le monde, l'anglais se classe en troisième position, après le mandarin et l'espagnol. Il est donc très répandu dans le monde, ce qui amène un grand nombre de personnes à vouloir apprendre cette langue dite « internationale ». Au Québec, son enseignement en tant que langue seconde est obligatoire depuis plusieurs décennies. Rappelons que de nos jours, les jeunes Québécois en commencent l'apprentissage dès la première année du primaire, et le poursuivent jusqu'à la fin de leurs études collégiales. En effet, dans les écoles québécoises, les jeunes sont initiés aux multiples propriétés linguistiques et culturelles de la langue anglaise dans un contexte où l'emphase est mise sur la communication orale. Cette approche communicative teinte tout le programme d'anglais, langue seconde, en encourageant la mise en œuvre d'activités d'interactions orales significatives pour les élèves. De plus, le développement de l'oral s'inscrit dans une vision intégrée du développement des compétences langagières des jeunes : la lecture, l'écriture et l'oral se développent en synergie, et celle-ci pourrait être facilitée par un outil pédagogique en particulier, le journal dialogué. Dans ce chapitre, nous traiterons donc de l'anglais, langue seconde, de la compétence à l'oral, de l'approche communicative, de l'approche intégrée

oral-lecture-écriture et finalement du journal dialogué. Ce dernier est un des outils pédagogiques réunissant ces concepts phares de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec.

2.1 L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE

Plusieurs théories tentent d'expliquer la façon dont on apprend une langue autre que notre langue maternelle. Par exemple, certains chercheurs, tel Krashen (1982), suggèrent une distinction entre « l'acquisition » d'une langue, qui serait un processus inconscient (comme une langue maternelle est acquise) et « l'apprentissage » d'une langue, ce dernier faisant appel à une connaissance consciente de la langue et de ses règles (Fromkin, Rodman, Hultin, et Logan, 1997). Bien qu'il soit évident que les enfants acquièrent leur langue maternelle sans autre forme d'enseignement formel, les processus en jeu dans le cas d'une langue seconde sont moins clairs. Ce qui semble toutefois juste d'avancer, c'est que plus d'un processus sont en jeu dans l'apprentissage d'une langue seconde : selon l'environnement dans lequel se trouve un apprenant, la langue seconde sera apprise grâce à un enseignement, mais aussi acquise de façon informelle, au fil des expériences. (Fromkin *et al.*, 1997).

L'apprentissage d'une langue seconde est donc un processus complexe. Il requiert la connaissance des divers aspects propres à une langue : sa phonologie, sa sémantique, sa morphologie, sa syntaxe ainsi que son lexique (Fromkin *et al.*, 1997). Dans le cadre d'une leçon d'anglais, langue seconde, par exemple, les apprenants sont initiés à la façon dont les sons sont prononcés dans la langue anglaise et aux différents accents propres à celle-ci. L'enseignant a aussi la tâche de les familiariser avec un large éventail lexical, sémantique et pragmatique, en lien avec des thématiques vues en classe, tout en faisant aussi une place à l'enseignement de certaines règles de grammaire susceptibles d'être utiles dans la réalisation des activités de la classe. Il existe une grande variété de façons d'initier les élèves aux diverses caractéristiques de la langue anglaise. Une de celle-ci est la réalisation de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Elles sont au cœur de nombreux matériels didactiques, telle la série *A New Twist to English* (Gunning, Lalonde, Schink et Watts, 2003),

et consistent en une série d'activités autour d'un même thème. Généralement, les activités d'une SAÉ mobilisent diverses compétences, par exemple la compréhension de lecture et d'écriture, et la production et compréhension orale. Elles sont l'occasion d'aborder du nouveau vocabulaire, de nouvelles expressions et règles grammaticales, et d'utiliser différentes stratégies. À la fin de la SAÉ, l'élève doit mobiliser ses nouvelles connaissances dans une tâche plus complexe.

The series, A New Twist to English, a student-centered method, will present students with complex, challenging, and meaningful tasks during which the learners will build on their prior knowledge to develop both cross-curricular and English as Second Language competencies. The tasks will require that students process information and engage in a task⁵ (Gunning, Lalonde, Schink et Watts, 2003, p.3)

Bien que les SAÉ soient quasi-incontournables lorsqu'on tient compte de la vision du programme d'anglais au Québec, les enseignants d'anglais ont la liberté d'utiliser une grande variété de méthodes d'enseignement, dépendamment des caractéristiques des élèves dans leur classe. C'est ainsi que bien des enseignants introduisent aussi des activités de compréhension de lecture ou de grammaire, par exemple, de façon isolée, sans que celles-ci ne fassent partie d'une démarche intégrée.

Dans le Programme d'anglais, langue seconde, de l'école québécoise (2001), les enseignants doivent accorder suffisamment de temps à l'enseignement et à l'évaluation des connaissances lexicales des élèves. Dans les savoirs essentiels à voir en classe se trouve, dans la catégorie du langage fonctionnel, une section propre au vocabulaire. Celle-ci prévoit, par exemple, que l'élève verra au cours de son primaire les mots et expressions liés aux couleurs, formes géométriques, divers thèmes tels que la météo, les moyens de transport, les métiers, et les mots d'interrogation. En plus d'enrichir leur lexique, les élèves doivent aussi apprendre à utiliser différentes stratégies d'apprentissage ou de dépannage. Ces

⁵ La série *A New twist to English*, méthode centrée sur l'élève, va présenter à l'élève des tâches complexes, stimulantes et signifiantes, durant lesquelles l'apprenant devra s'appuyer sur ses connaissances antérieures pour développer autant ses compétences transversales que ses compétences en anglais, langue seconde. Les tâches exigeront que les élèves traitent de l'information et s'engagent dans une tâche (traduction libre).

apprentissages sont particulièrement utiles afin de favoriser la fluidité des échanges à l'oral (Hilton, 2008). Une autre composante du langage fonctionnel qui favorise la communication orale est l'utilisation d'expressions utiles à la vie de la classe. Par exemple, les élèves doivent être en mesure de demander s'ils peuvent aller à la salle de bain, ou emprunter un crayon, ou dire s'ils ne comprennent pas ou ne connaissent pas une réponse à une question, en anglais. Ces expressions sont au cœur du développement et de l'évaluation de la compétence orale des élèves.

L'enseignement de l'anglais, langue seconde, n'est pas seulement l'occasion d'apprendre les rudiments d'une autre langue. Dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), cinq domaines généraux de formation guident les activités vécues dans la classe d'anglais. Les cours d'anglais sont donc l'occasion pour les jeunes de développer des compétences plus « transversales », qui touchent divers grands thèmes contribuant à leur développement général. Par exemple, en travaillant le vocabulaire des aliments, un enseignant d'anglais aborde le sujet de la nutrition, rattaché au domaine général *Santé et bien-être*. Une situation d'apprentissage abordant le thème de l'environnement et de l'impact de l'activité humaine sur la planète peut être vécue en classe d'anglais et ainsi faire un lien direct avec *Environnement et consommation*. Une activité sur la publicité et le langage publicitaire peut quant à elle faire un pont avec le domaine des *Médias*. Quant aux domaines généraux de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* et *Orientation et entrepreneuriat*, non seulement des situations d'apprentissage existent s'inspirant de ces grands thèmes, mais il est aussi possible de faire un rapprochement entre l'apprentissage d'une langue seconde et ces derniers. Le domaine de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* est, par exemple, valorisé dans la classe d'anglais en éveillant l'élève à une culture différente de la sienne et en contribuant au développement de ses habiletés de coopération au travers diverses activités coopératives. L'apprentissage d'une langue seconde peut également contribuer à l'épanouissement des élèves et au développement de leur personnalité : il permet aux élèves de développer leurs goûts et leurs intérêts, pour l'apprentissage des langues mais aussi pour une variété de sujets abordés en classe. Apprendre une deuxième langue est l'occasion pour les élèves de développer leur créativité et leur confiance en soi, notamment en encourageant

les jeunes à s'exprimer dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas. Être capable d'interagir à l'oral est en effet au cœur même de la maîtrise d'une langue, maternelle ou seconde, et cette compétence occupe une place prépondérante dans la classe d'anglais.

2.2 LA COMPÉTENCE ORALE

Dans le Programme d'anglais, langue seconde, de l'école québécoise (MEQ, 2001), une large part des activités pédagogiques a pour but le développement de la compétence orale des élèves. Cette exigence découle, entre autres, de la vision de l'apprentissage des langues propre à l'approche communicative. C'est ainsi que les élèves sont invités à communiquer dans la langue cible, même imparfaitement et en parsemant leur message de gestes et autres moyens non verbaux pour se faire comprendre. Le développement de la compétence orale des apprenants comprend la capacité à utiliser le système phonologique de la langue anglaise. À cette fin, l'enseignant agit comme principal modèle : « pour que l'anglais soit utilisé en tout temps en classe, l'enseignant intervient fréquemment et spontanément, comme modèle et dépanneur fréquent » (MEQ, 2001, p. 100). Il est aussi recommandé d'utiliser divers documents authentiques dans lesquels les élèves peuvent entendre d'autres exemples de discours dans la langue seconde. Guidé par ces contacts avec l'anglais, l'élève est encouragé à recourir à la stratégie « prendre des risques » afin de s'exprimer en anglais et de tenter de se rapprocher, dans sa prononciation, des sons et de l'accent propres à la langue anglaise.

Un autre aspect qui caractérise la compétence orale dans une langue seconde est la fluidité. Bien que celle-ci ne soit pas un critère d'évaluation clairement cité dans le programme, elle a toutefois un rôle important à jouer lorsqu'on juge de la qualité de la compétence orale d'une personne. Selon Hilton (2008), la parole est un ensemble de processus complexes qu'on peut résumer comme étant le conditionnement linguistique et discursif des idées d'un locuteur. S'appuyant sur certains travaux de psycholinguistes comme Levelt (1981, 1989), Hilton (2008) distingue deux ordres de processus liés à la parole : les processus d'ordre supérieur, relativement à la planification conceptuelle et discursive, et les

processus d'ordre inférieur, caractérisés par les aspects plus formels du codage linguistique. Lorsqu'une personne parle dans sa langue maternelle, tous ces processus sont mis en œuvre de façon automatique. C'est cet automatisme qui rend les locuteurs en langue maternelle fluides. En apprenant une langue seconde, les processus de la parole sont davantage conscients. Ce manque d'automatisme nuit à la fluidité. C'est pourquoi plus un locuteur de la langue seconde a de bonnes connaissances sur cette dernière et a eu l'occasion de mettre ces connaissances en pratique, plus les processus en jeu dans la prise de parole dans la langue cible peuvent devenir inconscients. Selon Hilton (2008), il y a un lien évident entre ce que l'élève connaît au sujet de la langue seconde et sa fluidité. Par exemple, une de ces connaissances essentielles à la compétence orale est la connaissance lexicale. Dans son étude sur la fluidité et le vocabulaire en langue seconde, Hilton (2008) démontre qu'il y a une corrélation entre les deux, soulignant que plus un apprenant connaît de mots, plus son discours sera fluide. Beaucoup d'efforts sont ainsi déployés, afin de favoriser la connaissance des principales règles syntaxiques et d'enrichir le vocabulaire des apprentis-locuteurs.

Finalement, le développement de la compétence orale des élèves passe aussi par le développement de leur capacité d'écoute. En effet, lors d'interactions orales, une part importante de l'action est l'écoute de ce que dit l'interlocuteur. Par la compréhension du message de ce dernier, l'élève est en mesure d'adapter sa réaction, verbale ou non verbale. Cette caractéristique n'est pas propre à l'apprentissage d'une langue seconde, mais apparaît aussi en langue maternelle. Selon Mitiche (1993), « l'écoute de discours oraux est une technique qui facilite le développement linguistique de façon naturelle » (p. 49). Ainsi, il est essentiel que l'élève entende fréquemment parler anglais dans la classe de langue seconde puisque sa capacité à comprendre l'anglais oral a une influence marquée sur sa propre capacité à s'exprimer dans cette langue. Afin de faire progresser les élèves à l'oral, les occasions d'interactions doivent être fréquentes et significatives. Comme le souligne Bergeron (2000), « la pratique régulière et fréquente constitue un facteur déterminant dans le développement des compétences langagières à l'oral » (p. 30). C'est ainsi que dans le cadre du cours d'anglais, langue seconde, les élèves sont encouragés, dès le 1^{er} cycle, à s'exprimer et à communiquer leur pensée en anglais. Pour ce faire ils doivent mobiliser toutes les

connaissances acquises, d'ordres syntaxique, lexical, ou phonologique, en se servant des différents modèles et outils à leur disposition. D'ailleurs, les critères d'évaluation de la compétence *Interagir oralement en anglais* du programme scolaire d'anglais, langue seconde, soit la *participation dans les échanges, l'utilisation de mots et d'expressions* et la *compréhension* des messages par un anglophone, reflètent bien cette nécessité pour les élèves de mobiliser différents aspects de la langue dans leur apprentissage de l'anglais. Par conséquent, la classe de langue seconde doit fournir aux élèves de nombreuses occasions de pratiquer leurs nouvelles connaissances langagières, dans des tâches significatives répondant à un besoin de communication, en adéquation avec l'approche communicative que l'on retrouve dans les classes du Québec.

2.3 L'APPROCHE COMMUNICATIVE

La vision de l'apprentissage d'une langue seconde qui a guidé en grande partie l'élaboration du programme d'anglais, langue seconde, au Québec, est l'approche communicative, aussi appelée approche fonctionnelle. Apparue il y a plus de 40 ans aux États-Unis, particulièrement grâce aux travaux de Hymes, qui en serait un des fondateurs (Stoan, 2004), l'approche communicative serait le prolongement des débats entre Chomsky et Hymes, que les Européens ont ensuite repris (Laroui, 1987). On la retrouve autant dans les méthodes pédagogiques d'enseignement de la langue maternelle que de la langue seconde. Dans cette perspective, « l'étude de la langue (maternelle ou étrangère⁶) fait partie d'une éducation expressive globale qui valorise tous les langages non verbaux à côté du langage verbal » (De Carlo, 1995, p. 40). Cette approche en est venue à remplacer, dans une large mesure, les méthodes traditionnelles, qui seraient « tombées dans le piège de l'hypermplification en adoptant un seul et unique point de vue » (De Carlo, 1995, p. 48).

⁶ Au Québec, en raison de son statut de langue officiel, l'appellation langue seconde est davantage utilisée en référence à l'anglais.

L'approche communicative puise à différentes sources et n'est pas aisée à catégoriser. Elle est loin d'être monolithique et rigide. D'ailleurs, certains auteurs (Cosacean, 2004; Spada, 2007; Auger, 2004) vont parler « des approches communicatives » étant donné ses nombreux dérivés. Aux dires de Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2019), « la pédagogie de la communication, appelée aussi 'pédagogie fonctionnelle', n'est pas un courant homogène que l'on peut facilement cerner. Ses sources sont diverses » (p. 65).

Au cœur de l'approche communicative se trouvent les concepts de compétence de communication et d'authenticité. Selon Stoean (2004), la « compétence de communication se définirait comme la capacité de tout individu de parler de façon appropriée dans une situation de communication contextuellement définie » (p. 115). Toutefois, cette vision de l'apprentissage d'une langue seconde élargit le concept de communication en l'appliquant non seulement à la capacité de parler dans une autre langue, mais elle inclut aussi les messages non-verbaux. Ainsi, dans cette perspective, « il s'agit d'apprendre à communiquer en langue étrangère en utilisant les ressources de la langue et d'autres moyens (gestes, intonations, etc.), et non d'apprendre la langue pour pouvoir communiquer » (Vlad, 2004, p. 98). Dès les premières leçons, le Programme québécois d'anglais, langue seconde, encourage l'élève à utiliser les mots et les expressions anglaises qu'il connaît afin de s'exprimer dans la langue seconde, mais aussi à utiliser des moyens autres : « Quand l'élève réagit à des messages oraux, il écoute attentivement, accepte de ne pas tout comprendre, tient compte des indices non verbaux de son interlocuteur, et recourt à des réactions verbales ou non verbales » (MEQ, 2001, p. 100).

Ainsi, s'inspirant de l'approche communicative, le Programme québécois d'anglais, langue seconde, fait une large place aux interactions orales. En effet, la langue n'est plus considérée seulement comme un savoir que l'enseignant doit transmettre, mais est plutôt envisagée « comme un système de communication » (Laroui, 2004, p. 9). Le but des diverses approches communicatives est donc d'amener les élèves à utiliser la langue dans différentes situations d'interaction. Il est ainsi attendu que la classe d'anglais fournisse de très nombreuses occasions de pratique d'interaction : « selon les principes méthodologiques de

la pédagogie de la communication, la maîtrise de la langue s'acquiert par la pratique et grâce aux occasions diversifiées qui placent l'élève en situation de communications authentiques » (Laroui, 2004, p. 9). L'authenticité est par ailleurs un concept clé de l'approche communicative. En effet, les documents servant de matériaux aux cours d'anglais doivent, dans la perspective communicative, être authentiques, de même que les tâches demandées aux apprenants. Celles-ci doivent répondre à un besoin réel de communication des élèves. Par exemple, un enseignant pourrait présenter diverses affiches de films en anglais (documents authentiques) et à l'aide de ces modèles, les élèves devraient mobiliser leurs connaissances de la langue afin de bâtir leur propre affiche faisant la promotion de leur film favori. Il est intéressant de noter que certains auteurs soulignent la difficulté que peut comporter l'emploi de supports authentiques dans la classe de langue seconde, sans devoir les adapter minimalement. Par exemple, Cosasean (2004) mentionne que « rares sont les cas où l'on puisse faire une utilisation vraiment authentique, en classe de L₂, d'un document authentique » (p. 82). Néanmoins, Badger et MacDonald (2010) proposent une vision plus large du concept d'authenticité en considérant le locuteur comme partie essentielle du langage. Ils ajoutent que la classe de langue seconde possède sa propre légitimité et n'est pas réduite à une version médiocre du monde réel (Badger et MacDonald, 2010).

Dans une perspective communicative les tâches présentées aux élèves doivent aussi prendre en compte leurs besoins. Cette vision est donc caractérisée par une centration sur l'apprenant : celui-ci est un acteur à part entière du processus d'apprentissage (Atienza, Bérard et De Carlo, 1995). Par exemple, dans la programmation par tâches, que l'on retrouve dans l'approche communicative, trois phases sont prévues, dont la première est la prise en compte des intérêts et besoins des élèves dans l'élaboration des activités pédagogiques. S'ensuivent la phase où l'apprenant participe à ces activités de communication et développe sa compétence, et la phase d'évaluation des acquisitions, qui a lieu « au fur et à mesure que les élèves élaborent leur résumé des notions et des concepts travaillés, ce qui permet d'adapter progressivement les unités » (Atienza *et al.*, 2004, p. 155). Cette place que prend l'apprenant dans la perspective communicative donne aussi lieu à certaines critiques, principalement par sa difficulté d'application dans le contexte de classe. Bien que la

différenciation pédagogique soit déjà présente et encouragée dans le Programme de l'école québécoise, elle pose toutefois certaines limites, par exemple au sujet du nombre de modifications et adaptations qu'un enseignant peut humainement faire sans compromettre tout son enseignement. À ce sujet, Cosacean (2004) souligne que « la différenciation-individualisation au niveau des stratégies et des techniques, allant souvent jusqu'à envisager un enseignement « sur mesure », est irréaliste vu les contraintes du système scolaire (p. 80).

Malgré cette limite, l'approche communicative tend à favoriser l'autonomisation des élèves en les amenant à mobiliser très tôt leurs connaissances de la langue seconde et diverses stratégies dans le but de communiquer efficacement, et elle favorise aussi l'autonomisation des enseignants. En effet, cette perspective pédagogique offre une flexibilité et une polyvalence importante, accordant ainsi aux enseignants une certaine liberté. Une très grande variété d'activités pédagogiques sont possibles dans une classe aux visées communicatives. Cette vision correspond en tout point avec l'autonomie professionnelle des enseignants reconnue dans le programme de formation : « Le Programme de formation appelle une participation active de l'élève, mais laisse à l'enseignant le choix de son ou de ses approches pédagogiques selon les situations, la nature des apprentissages ou les caractéristiques des élèves » (MELS, 2005, p. 8)

Finalement, l'approche communicative intègre la relation langue-culture dans l'apprentissage. Elle se veut une approche culturelle de la langue en contextualisant celle-ci dans sa culture. En effet, se basant sur les travaux de Boyer (1995), Auger (2004) souligne que « le couple langue-culture est indissociable » (p. 85). Par conséquent, l'enseignant d'anglais, langue seconde, doit mettre l'élève en contact avec divers aspects des cultures anglaises. Il peut, par exemple, initier les jeunes élèves aux comptines de la langue de Shakespeare, à certains de ses écrivains et œuvres littéraires, ainsi qu'à ses mœurs et coutumes. Ce faisant, l'élève est aussi amené à une « prise de conscience des valeurs socio-culturelles et des mœurs des autres communautés, par le biais de la langue, à travers des documents sur la vie quotidienne et sur l'actualité » (*I Nuovi Programmi della Scuola Media*, cité dans De Carlo, 1995, p. 40). L'approche communicative vise ainsi le développement

chez les apprenants d'une compétence culturelle en relation avec des cultures plurielles. S'inspirant des travaux de Zarate (1986), le courant communicatif veut « amener l'élève à réfléchir sur les implicites de cette culture (L₂), sur son système symbolique et à faire de même sur sa propre culture pour éviter d'opérer une hiérarchisation des cultures » (Auger, 2004, p. 86). En s'appuyant sur cette caractéristique de l'approche communicative ainsi que sur l'importance qu'elle accorde aux interactions orales, le Programme québécois d'anglais, langue seconde, stipule que « l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, exige donc un environnement linguistique et culturel riche et stimulant, où l'anglais est la langue d'usage » (MEQ, 2001, p. 98). C'est ainsi que dans un contexte foisonnant d'occasions d'entrer en contact avec l'anglais et sa culture, le développement de la compétence orale des élèves est au cœur des activités de la classe. Toutefois, cette compétence ne se développe pas seulement au cours des activités strictement orales. Elle est aussi soutenue par le développement des autres compétences langagières, dans une vision d'intégration de celles-ci.

2.4 APPROCHE INTÉGRÉE : ORAL-LECTURE-ÉCRITURE

Bien que dans une perspective communicative, le développement de la compétence orale soit privilégié dans la classe d'anglais, les autres compétences langagières ne sont pas mises de côté. Toutes sont développées, et autant que possible, non pas en silo, mais de façon intégrée. Dans l'ouvrage *Didactique du français, langue première*, Simard, et al. (2019) expliquent brièvement les fondements de cette théorie de l'apprentissage : « L'enseignement intégré du français se fonde sur l'articulation de l'ensemble des ressources qui peuvent contribuer à l'amélioration des apprentissages langagiers » (p. 373). Que ce soit en langue maternelle ou seconde, de nombreux auteurs soulèvent l'importance d'avoir une vision globale des habiletés langagières qui intègre le développement simultané de l'oral, de la lecture et de l'écriture (Bergeron, 2000; Bergeron et Berrier, 2008; Germain et Netten, 2006; Mitiche, 1993 ; Schwarzer, 2001). Ces compétences seraient interreliées et s'influenceraient mutuellement. Le lien unissant les deux modes de production du langage, soit l'oral et l'écrit,

serait particulièrement évident dans les écrits des débutants. Germain et Netten (2006) le soulignent dans un texte sur les stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en langue seconde : « il importe également de rappeler qu'en début d'apprentissage de l'écriture en L₂, les productions écrites d'un élève ne sont que le reflet de ses productions orales » (p. 37). Certains chercheurs se sont aussi penchés sur ce lien unissant les deux modes de production du langage : Bagheri et Pourgharib (2013), El-Koumy (1998), Fathali et Sotoudehnama (2015) et Namaziandost, Saray et Rahani Esfahani (2018) ont investigué l'impact que certaines pratiques d'écriture pouvaient avoir sur le développement de la communication orale. Les trois études en sont venues à la conclusion qu'il était en effet possible d'améliorer l'oral en passant par des activités d'écriture.

Dans une perspective d'enseignement intégrée des compétences langagières, le langage est pris dans son ensemble, dans une vision holistique. Les activités proposées aux élèves devraient faire appel à plus d'une compétence à la fois, les amenant à créer des liens entre celles-ci. Dans un article sur la théorie du langage intégral en langue étrangère, Schwarzer (2001) se réfère aux travaux de Redmond (1994) pour avancer que les activités proposées aux élèves devraient être proches de leur réalité, tout en s'appuyant sur leurs connaissances antérieures. De plus, dans l'optique d'un curriculum s'appuyant sur une approche intégrale du langage, l'intégration de toutes les compétences devrait être préconisée. (Schwarzer, 2001). C'est d'ailleurs ce que le Programme d'anglais, langue seconde, encourage. On y spécifie que « les trois compétences se développent en synergie. Elles sont activées de manière intégrée dans une dynamique constante pour permettre à l'élève de faire les apprentissages les plus signifiants possible » (MEQ, 2001, p. 99). Plus que jamais cette vision imprègne les classes de langue, maternelle ou seconde, et amènent les enseignants à présenter aux élèves des activités pédagogiques mobilisant plus d'une compétence dans le but de rendre plus efficace leur enseignement. Dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), cette approche intégrée est aussi mise de l'avant pour l'enseignement du français, langue maternelle. Comme en anglais, les différentes compétences seraient interreliées et s'influenceraient mutuellement : « bien que chacune des compétences conserve sa spécificité, c'est surtout en interrelation les unes avec

les autres qu'elles se développent, notamment lors des activités interdisciplinaires ou de l'apprentissage par projets » (MEQ, 2001, p. 73). Cette façon de faire viendrait renforcer les apprentissages faits par les élèves. À ce sujet, Bergeron (2000) souligne que « l'intégration de l'oral, de la lecture et de l'écriture tend à favoriser chez les élèves le développement de solides compétences » (p. 33). Enseigner l'anglais, langue seconde, ne se résume donc pas à faire apprendre une liste de mots de vocabulaire à des élèves; cela suggère plutôt la mise en œuvre de tâches complexes significatives pour ces derniers, et mobilisant à la fois leur compétence à lire, écrire, et parler en anglais. Un des outils pédagogiques dans lequel il est possible de retrouver ces éléments est le journal dialogué : il amène l'élève à faire appel à plus d'une compétence à la fois dans un but authentique et signifiant pour lui, soit communiquer à l'écrit avec son enseignant.

2.5 LE JOURNAL DIALOGUÉ

Un journal dialogué (JD) est un échange écrit informel entre un enseignant et ses élèves. Ce dialogue se poursuit habituellement sur une certaine période de temps, plus ou moins longue. Larotta (2008) décrit cette pratique ainsi:

*Typically, in implementing a JD, the student writes a relatively short entry and turns it in for the teacher's response. The teacher responds to what the students has written and ends with comments or questions that are likely to motivate the students to respond in the next entry*⁷. (p. 14)

De nombreux auteurs (De Godev, 1994 ; Denne-Bolton, 2013 ; Larotta, 2008 ; Miller Linnell, 2010; Peyton, 2000; Stilman, Anderson, Struthers, 2014) soulignent le caractère authentique et significatif du contexte d'apprentissage offert par le JD. Cette caractéristique du JD apparaît comme un atout particulièrement enviable dans la classe d'anglais langue

⁷ Généralement, l'élève écrit un paragraphe relativement court et le remet à l'enseignant pour que celui-ci inscrive sa réponse. L'enseignant répond à ce que l'élève a écrit et termine son paragraphe avec un commentaire ou une question susceptible de motiver l'élève à répondre dans le prochain paragraphe (traduction libre).

seconde, dû à la difficulté soulevée précédemment d'utiliser des documents réellement authentiques. Dans un article s'intéressant à l'utilisation du JD en classe d'anglais, langue seconde, Larotta (2008) aborde le concept de communication authentique relative à cette pratique d'écriture en affirmant que de choisir les sujets d'échange rendent la tâche signifiante pour les élèves. En effet, il est généralement entendu que l'échange écrit entre les élèves et l'enseignant est libre au plan de la forme et du contenu : bien que l'enseignant puisse parfois suggérer des sujets à exploiter dans le JD, les élèves ont habituellement la liberté de traiter du sujet de leur choix.

Le journal dialogué n'est pas utilisé seulement en classe de langue seconde. On le retrouve aussi parfois dans la classe de langue maternelle, particulièrement dans les cours de littérature. Le JD est alors exploité afin de favoriser une réflexion sur une œuvre littéraire. Selon Lebrun (1996), le journal dialogué représente

...des réactions écrites par l'élève au fil de ses lectures, des questions qu'il se pose, des remarques qu'il émet. L'enseignant, ou des pairs bien choisis, y répondent ponctuellement. Il est important que tous les échanges épistolaires soient consignés dans un cahier : s'y fait jour, par strates successives, le mûrissement du lecteur à travers ses interprétations (p. 78).

Le but du JD dans ce contexte est davantage de favoriser une réflexion sur l'ouvrage lu. D'ailleurs, par ses réponses, l'enseignant tentera d'amener l'élève à approfondir son raisonnement, d'aller plus loin dans sa critique de l'œuvre. Sa pratique en langue maternelle se distingue donc de celle en langue seconde par le moindre degré de liberté accordé au sujet des échanges : les élèves doivent s'en tenir au sujet de l'œuvre littéraire lue dans la classe dans le premier cas, alors qu'ils peuvent y aller d'un échange plus personnel, sur leur vécu par exemple, en langue seconde.

Dans le contexte québécois, où les élèves disposent de peu de temps de classe et, dans bien des cas, de peu de contacts réels avec la deuxième langue, le journal dialogué est particulièrement intéressant. Puisque, dans plusieurs régions à l'extérieur de Montréal, les élèves ne baignent pas dans un environnement riche avec la langue seconde, le journal peut se substituer à de réelles conversations (Mansor *et al.*, 2011, cité dans Denne-Bolton, 2013).

Il est par ailleurs reconnu que les élèves doivent avoir de multiples occasions de pratiquer, de mobiliser leurs connaissances, ce qui est d'autant plus vrai dans une perspective communicative. C'est d'ailleurs un des critères définissant la méthode communicative selon Simard *et al.* (2019) : « une démarche plus active insistant sur la pratique significative de la langue en contexte » (p. 66). De toute évidence, ceci peut s'avérer difficile dans le contexte québécois de l'enseignement de l'anglais, langue seconde. Dans plusieurs régions du Québec, la minorité anglophone est quasi-inexistante, et la présence de l'anglais dans l'environnement réel des élèves est donc très rare. Le JD procure ainsi un contact authentique avec l'anglais et une occasion de pratiquer la langue cible.

Dans le cadre de la pratique du JD, l'enseignant n'est pas tenu de corriger les erreurs contenues dans les écrits des élèves. Puisque cet outil se veut avant tout un moyen de favoriser la fluidité et d'encourager les élèves à expérimenter avec une langue seconde, l'enseignant n'est pas tenu d'y corriger les fautes, ce qui le distingue des pratiques d'écriture habituelles (Denne-Bolton, 2013). En ce sens, il s'approche d'une vision du développement de l'écriture en langue seconde qui reconnaît peu ou pas d'impact à la correction des erreurs des apprenants. Un des partisans de cette approche est Turscott (2007): selon lui, la correction des erreurs à l'écrit aurait un léger effet négatif, ou au mieux un effet positif négligeable. Bien qu'aucune correction n'ait lieu, le JD revêt tout de même un intérêt du point de vue des apprentissages et de l'efficacité de l'enseignement qu'il peut apporter. En effet, même si aucune emphase n'est mise sur la forme, un apprentissage des formes correctes du langage survient malgré tout par le biais des réponses de l'enseignant. Celles-ci peuvent servir de modèles des formes correctes du langage tout en étayant des expressions plus avancées (Haynes, 2001). C'est une occasion pour les élèves de s'approprier la langue, de tenter d'approximer les conventions linguistiques, alors que pour l'enseignant, le JD leur offre l'occasion d'entrer en relation différemment avec leurs élèves et de modeler et soutenir le développement des habiletés linguistiques (Stilman, Anderson, Struthers, 2014). Malgré la possibilité pour l'enseignant de modeler les formes correctes du langage et d'en soutenir l'apprentissage au cours des échanges écrits du JD, ce dernier offre avant tout un contexte de communication authentique où l'emphase est mise sur une communication authentique

(Stillman *et al.*, 2014). Il est un espace d'expression libéré de la pression de performance propre aux autres formes d'écrits formelles : l'enseignant doit simplement répondre à l'élève, d'une façon personnelle et dépourvue de jugement (Denne-Bolton, 2013). De plus, grâce aux réponses de ses élèves, l'enseignant peut connaître où se situe chacun d'entre eux dans son développement de la langue seconde : le journal constitue donc une source d'information incontestable sur l'apprentissage qui a cours dans sa classe.

Par son caractère intimiste et l'absence d'attentes formelles, le JD présente une occasion d'écrire à faible risque, tout en étant centré sur l'élève et en lui offrant un soutien individualisé (Stillman *et al.*, 2014). Cette caractéristique du journal dialogué contribue à bonifier le lien unissant l'apprenant à son enseignant puisqu'il lui permet de connecter avec chacun des élèves (Miller Linnell, 2010) Il permet d'instaurer une authentique conversation entre l'enseignant et les élèves, dans une atmosphère détendue. En effet, l'élève est invité à s'exprimer librement sur un sujet qui l'intéresse, ou à réagir à une question soumise par son enseignant. Les élèves ont aussi la possibilité de poser des questions à leur enseignant, certaines d'ordre plus personnel. C'est ainsi qu'un réel dialogue, fait de confiance mutuelle, peut naître. L'emploi du journal dialogué peut ainsi contribuer à améliorer la relation maître-élève, en établissant un climat de confiance et de respect mutuel.

Tel que mentionné précédemment, le journal dialogué est aussi un outil pour l'enseignant afin de présenter un langage adapté au niveau de compétence de chaque élève. Il favorise la différenciation pédagogique, qui est essentielle à l'approche communicative et au Programme d'anglais, langue seconde, au Québec. Cette adaptation a l'avantage de donner un meilleur sentiment de contrôle et de compétence à l'élève : en élaborant un message à la hauteur du niveau de compétence de ce dernier, l'enseignant s'assure que le jeune n'est pas complètement dépassé et qu'il se sent capable d'accomplir la tâche. Celle-ci comprend l'écriture d'une réponse, mais aussi la compréhension du paragraphe écrit par l'enseignant. S'appuyant sur la théorie de l'entrée compréhensible de Krashen (1982), Miller Linnell (2010) souligne que le journal dialogué permet à l'enseignant d'écrire un message

compréhensible pour les élèves, mais qui se situe légèrement au-dessus du niveau de compétence de ces derniers.

L'élève qui participe à l'écriture d'un journal dialogué se voit engagé dans une activité significative, soit converser avec son enseignant, au travers laquelle il devra mobiliser ses compétences en compréhension de texte et en écriture. Par ses caractéristiques proches de celles d'une conversation orale, certains auteurs (Bagheri et Pourgharib, 2013 ; Denne-Bolton, 2013 ; El-Khoumy 1998 ; Stillman *et al.*, 2014) soulignent aussi le possible impact positif que le JD peut avoir sur le développement de la compétence orale. Denne-Bolton (2013) propose une explication à cet effet : puisque cette interaction écrite offre l'occasion aux apprenants de ramasser leur pensée avant une prise de parole, l'oral et l'écrit se renforceraient mutuellement.

Le journal dialogué présente donc de nombreux facteurs d'intérêt justifiant son intégration à la classe d'anglais, langue seconde, au plan des apprentissages, de la forme, de l'authenticité, du lien enseignant-élève, de la motivation, et de l'intégration des habiletés langagières. Le contexte linguistique québécois dans lequel l'anglais est loin de la réalité quotidienne de nombreux jeunes, ajoute un niveau de difficulté supplémentaire à l'enseignement de l'anglais, langue seconde. L'enseignant se doit malgré tout de transmettre à ses élèves des connaissances suffisantes concernant les multiples aspects linguistiques et culturels propres à l'anglais, tout en favorisant la communication orale dans une approche intégrée des compétences langagières. L'accès à des outils pédagogiques tenant compte de toutes ces particularités semble essentiel dans une recherche d'efficacité de l'enseignement dans la classe d'anglais, langue seconde. Par conséquent, dans cette recherche, l'objectif principal sera d'évaluer l'impact d'un de cet outil prometteur le journal dialogué, en s'attardant plus spécifiquement à son effet potentiel sur la compétence au cœur du Programme d'anglais de l'école québécoise : l'interaction orale. Cette démarche s'appuiera sur deux hypothèses de recherche :

- 1) L'écriture d'un journal dialogué par des élèves de 6^e année et leur enseignant, en anglais, langue seconde, permet d'améliorer la compétence orale des élèves, globalement et pour chaque critère d'évaluation de la compétence.
- 2) L'écriture d'un journal dialogué par des élèves de 6^e année et leur enseignante, en anglais langue seconde, est plus efficace qu'un enseignement sans journal dialogué pour développer la compétence orale des élèves, globalement et pour chaque critère d'évaluation de la compétence.

CHAPITRE 3

DEVIS MÉTHODOLOGIQUE

L'objectif de cette recherche est de mesurer l'impact du journal dialogué sur la compétence orale en anglais, langue seconde, des élèves de 6^e année du primaire. Pour ce faire, une méthodologie quantitative a été privilégiée. Ainsi, afin de répondre aux questions de recherche quant à l'effet potentiel du journal dialogué sur les habiletés orales des élèves en anglais, une démarche de recherche avec un protocole quasi expérimental a été appliquée. Dans ce chapitre un ensemble d'informations concernant le type de recherche utilisé sera d'abord présenté, ainsi que la procédure de constitution de l'échantillon qui a participé à l'étude. Ensuite, le protocole de recherche et les outils de collecte des données seront décrits. Finalement, les méthodes d'analyse statistiques utilisées pour le traitement des données seront détaillées ainsi que les considérations éthiques propres à cette recherche.

3.1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET MÉTHODE

Rappelons tout d'abord que l'objectif général de ce projet de recherche était d'évaluer l'impact du journal dialogué sur la compétence orale d'élèves de 6^e année du primaire. Plus précisément, deux hypothèses de recherche ont été évaluées. Selon la première, l'écriture d'un journal dialogué en anglais, langue seconde, contribue au développement de la compétence orale d'élèves de 6^e année, globalement et pour chacun des critères d'évaluation de la compétence évalués. Selon la deuxième, l'écriture d'un journal dialogué par des élèves de 6^e année et leur enseignant, en anglais langue seconde, est plus efficace qu'un enseignement sans journal dialogué pour développer la compétence orale des élèves, globalement et pour chacun des critères d'évaluation de la compétence évalués. Afin de valider les hypothèses énoncées précédemment, la méthodologie qui a été choisie pour cette

étude est quantitative, avec un devis quasi expérimental. Selon Fortin et Gagnon (2016), en plus de s'appuyer sur l'idée que l'humain est composé de dimensions mesurables, « la recherche quantitative est la plus appropriée lorsque le but d'une étude est de décrire les caractéristiques d'une population, ou d'explorer et de vérifier des relations entre des variables, ou encore d'évaluer l'efficacité d'une intervention » (p. 167). Puisque le but de cette recherche était d'évaluer l'efficacité du journal dialogué pour développer la compétence orale en anglais langue seconde, une approche quantitative s'avérait judicieuse.

Cette recherche a tenté de vérifier de potentiels liens de causalités entre deux variables : une variable indépendante, le journal dialogué, et une variable dépendante, la compétence orale en anglais, langue seconde. Pour ce faire, une démarche de recherche avec un protocole quasi expérimental apparaissait comme la plus appropriée, en conformité avec ce qu'en disent Fortin et Gagnon (2016) : « les devis expérimentaux et quasi expérimentaux sont utilisés quand il s'agit d'établir une relation de causalité entre une variable indépendante et une ou plusieurs variables dépendantes » (p. 183). Le choix d'un devis quasi expérimental s'imposait ici en raison de certaines contraintes pratiques. En effet, un devis expérimental vrai doit réunir trois conditions : la manipulation d'une variable indépendante, la répartition aléatoire des sujets (randomisation) dans les groupes et la présence d'un groupe témoin (Fortin et Gagnon, 2016). Dans cette recherche, un de ces critères ne pouvait être satisfait, soit la randomisation. En effet, les participants à l'étude étaient déjà répartis dans des groupes-classe préexistants. Un de ceux-ci s'est vu attribué la condition expérimentale alors que l'autre a participé à titre de groupe témoin.

Cette recherche est de nature évaluative. Comme le précisent Tourigny et Dagenais (2005), une recherche évaluative vise à vérifier si des changements se produisent chez des sujets participant à l'expérimentation d'un dispositif quelconque, et à démontrer que ces changements sont directement liés à leur participation. C'est aussi une recherche évaluative selon la vision de Van Der Maren (2003), qui souligne que ce type de démarche peut aider les enseignants à décider si une intervention didactique, par exemple, est adéquate. Selon ce dernier, « quand il s'agit de mener une recherche évaluative pour fin de décision, la question

implicite est : quelle preuve avons-nous en faveur ou en défaveur de tel objet ? » (p. 65). La démarche de recherche dont il est question ici a donc tenté de recueillir des preuves d'un possible impact d'une intervention didactique, le journal dialogué, sur la compétence orale. Ainsi, en tentant de répondre aux hypothèses de recherche, l'étude a permis d'apporter un éclairage supplémentaire sur l'utilité possible du journal dialogué dans la classe d'anglais, langue seconde, et son efficacité.

La compétence à l'oral des élèves du groupe expérimental et du groupe témoin a été mesurée à l'aide de données provoquées, avant et après la participation au journal dialogué. Ces données ont été collectées lors de mises en situation de discussion en anglais, organisées par l'étudiante-chercheuse et captées par enregistrement numérique. Les données, obtenues par l'observation directe des participants, ont permis d'évaluer les élèves à l'oral, avant et après la phase d'expérimentation, et ainsi d'établir l'effet potentiel du journal dialogué sur la compétence orale des élèves du groupe expérimental. Une grille d'évaluation de la compétence *Interagir oralement en anglais*, élaborée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017), appliquée aux données d'observation, a servi à attribuer un score à la performance des sujets. La grille d'évaluation permet de mesurer trois aspects de la compétence orale des participants, soit la participation aux échanges, l'utilisation de mots ou d'expressions, et la compréhension des messages par un anglophone. De plus, l'attribution des scores s'appuie sur les attentes pour la compétence orale en anglais, telles que décrites dans les échelles des niveaux de compétence pour le 3^e cycle en anglais, langue seconde. Par exemple, la description du développement approfondi de la compétence chez l'élève (échelon 4) se lit comme suit :

Participates in exchanges on familiar topics by asking questions, expressing opinions and talking about personal experiences. Uses appropriate strategies such as circumlocution to maintain interaction and provides support to peers, as needed. Personalizes messages by combining words and expressions from own repertoire with task-related language. Pronounces well enough so that

*messages are easily understood. Self-corrects common errors when prompted. Appropriately uses resources available in the classroom.*⁸ (MELS, 2009, p.19)

La grille d'évaluation pour juger de la compétence orale des élèves est donc fidèle à la définition de la compétence orale et aux seuils de réussite attendus pour la fin de la 6^e année du primaire.

3.2 L'ÉCHANTILLON

Les attentes à la fin du primaire quant aux compétences orales des élèves étant très élevées, il apparaît judicieux d'accorder une attention particulière aux jeunes à la fin du 3^e cycle. Pour cette raison, l'échantillon choisi afin de participer à cette étude était constitué de deux groupes d'élèves de la 6^e année du primaire. C'est un échantillon par convenance, de type non probabiliste (Fortin et Gagnon, 2016) ; les élèves participant à l'étude appartenaient déjà à un groupe-classe. Par conséquent, leur répartition dans les groupes expérimental et témoin n'a pas pu être aléatoire. Afin de constituer l'échantillon, l'étudiante-chercheuse a tenu compte de certains facteurs favorables à la réalisation du projet. Par exemple, une enseignante d'anglais connue de l'étudiante-chercheuse s'était montrée intéressée à participer au projet de recherche. Son école faisait partie du territoire de la commission scolaire pour laquelle toutes les deux travaillaient, et cette proximité géographique présentait l'avantage de faciliter les rencontres entre l'enseignante et l'étudiante-chercheuse, ainsi que la présence de cette dernière dans l'école pour la collecte de données. Finalement, l'enseignante d'anglais avait deux groupes de 6^e année ayant des

⁸ Participe aux échanges sur des sujets familiers en posant des questions, exprimant ses opinions et en parlant de ses expériences personnelles. Utilise des stratégies appropriées, telle la circonlocution, pour maintenir l'interaction et offre du support à ses pairs, lorsque nécessaire. Personnalise ses messages en combinant des mots et des expressions de son répertoire avec le vocabulaire relié à la tâche. Prononce suffisamment bien pour que son message soit compris facilement. Corrige de lui-même des erreurs fréquentes lorsqu'invité à le faire. Utilise correctement les ressources disponibles dans la classe (traduction libre)

caractéristiques similaires. Le choix de l'échantillon ne fut donc pas aléatoire, mais répondait à certains critères de convenance.

Plus précisément, les deux groupes de participants provenaient d'une école de quartier d'une région urbaine du bas Saint-Laurent. De plus, les deux groupes étaient mixtes et constitués d'élèves suivant un cheminement primaire régulier. L'échantillon dans cette recherche respectait aussi certains critères d'inclusion. Par exemple, tous les participants étaient des élèves de 6^e année d'une classe régulière, et l'anglais était pour tous une langue seconde en cours d'apprentissage. Par conséquent, puisque l'étude traitait de l'effet potentiel d'un dispositif pédagogique sur le développement de la compétence orale en langue seconde, tout participant déjà bilingue ou anglophone devait être exclu de la collecte de données. Toutefois, aucun élève n'a été exclu puisque selon leur enseignante d'anglais habituelle, aucun n'était déjà bilingue ou anglophone. Finalement, ce sont 36 élèves de la 6^e année du primaire qui ont participé à l'étude, répartis dans un groupe expérimental (N=19) et un groupe témoin (N=17). Dans le groupe témoin se trouvaient 8 garçons et 9 filles, alors que le groupe expérimental était constitué de 10 garçons et de 9 filles. En plus d'obtenir le consentement des parents des participants par l'entremise d'un formulaire écrit, chaque participant a aussi consenti verbalement, en présence de l'étudiante-chercheuse, à prendre part au projet.

3.3 PROTOCOLE DE RECHERCHE

Dans la section qui suit, le protocole de la recherche sera exposé. Ainsi, le déroulement avant, pendant et après l'expérimentation sera présenté. De plus, une description des caractéristiques de l'outil de mesure utilisé pour évaluer la compétence orale des participants sera présentée.

3.3.1 Avant l'expérimentation

Avant le début de la phase d'expérimentation, l'étudiante-chercheuse et l'enseignante d'anglais des élèves participant au projet de recherche se sont rencontrées afin que cette dernière bénéficie d'une formation de base relative au sujet à l'étude. L'enseignante a ainsi été informée de ce qu'est le journal dialogué, des objectifs et des différentes étapes de la recherche, ainsi que de l'investissement qu'allait demander son implication dans le projet. De plus, l'étudiante-chercheuse et l'enseignante ont pris le temps d'analyser ensemble la grille d'évaluation de la compétence *Interagir oralement en anglais* servant à la collecte de données et de discuter des conditions dans lesquelles la compétence orale des élèves allait être évaluée. En s'entendant avec l'enseignante sur le contexte de l'évaluation orale et les attentes quant à la performance des élèves, cette dernière a pu mieux préparer les deux groupes à la tâche d'évaluation. Il était important que ceux-ci soient familiers avec la situation de discussion afin que la tâche d'évaluation de l'oral ne présente pas un contexte nouveau pour eux. Afin de mieux capter leur réelle compétence orale, il apparaissait essentiel que le contexte d'évaluation ne soit pas une source indue de stress et d'incompréhension face aux attentes de la tâche. De plus, le projet de recherche a été présenté aux élèves participants par leur enseignante d'anglais et l'étudiante-chercheuse. Celles-ci les ont informés des activités prévues dans le cadre du projet de recherche, des étapes de celui-ci, en plus de répondre à leurs questions. La plupart des parents des jeunes participant à la recherche ont aussi eu l'occasion d'être mieux renseignés lors de la rencontre générale de classe des enseignantes titulaires des deux groupes. L'enseignante d'anglais a pris le temps d'aller y présenter brièvement le projet et de répondre aux questions des parents présents.

Afin de maintenir l'harmonie entre les deux groupes et d'éviter que le groupe témoin considère qu'un privilège était accordé aux élèves du groupe expérimental par leur participation au journal dialogué avec l'enseignante, cette dernière avait prévu faire vivre l'écriture d'un journal dialogué aux deux groupes, mais en deux temps différents. Ainsi, les élèves ont été informés que le groupe expérimental serait le premier à vivre l'échange écrit,

dans le cadre du projet de recherche. Une fois le projet de recherche terminé, le groupe témoin aurait lui aussi l'opportunité de prendre part à l'écriture d'un journal dialogué avec leur enseignante d'anglais, en dehors toutefois de l'expérimentation.

Avant le début de la phase expérimentale, le niveau de base à l'oral en anglais a été mesuré pour les participants du groupe expérimental et du groupe témoin. Pour ce faire, une observation directe des élèves en situation de discussion a eu lieu. Le choix de cette méthode de collecte de données semblait la plus appropriée au contexte de la recherche, et au type de données à rassembler conformément aux objectifs de la recherche. En effet, selon Giroux et Tremblay (2009), « il est judicieux de choisir cette technique quand la majorité des indicateurs de la recherche s'expriment sous forme d'un comportement (...) et quand ce qui nous intéresse concerne des interactions entre des personnes » (p. 189).

Lors de la première évaluation de l'interaction orale, les élèves ont été divisés au hasard en sous-groupes de quatre ou cinq. Chacun, à tour de rôle, devait piger dans un sac un bout de papier sur lequel une question de discussion était inscrite. Ces questions avaient été déterminées à l'avance avec l'enseignante d'anglais. En effet, l'étudiante-chercheuse s'est assurée auprès de l'enseignante que les questions de discussion traitaient de sujets familiers des élèves, sujets dont le vocabulaire principal avait déjà été abordé en classe, afin d'en faciliter la compréhension.

À tour de rôle, les participants des sous-groupes étaient invités à lire la question en leur possession. Tous les membres du sous-groupe étaient ensuite appelés à réagir oralement à celle-ci. Afin de favoriser la participation de tous les élèves lors des mises en situation de discussion, les élèves étaient encouragés à prendre la parole à tour de rôle en plus de réagir spontanément à ce que disaient leurs co-équipiers. Ainsi, tous étaient appelés à s'exprimer sur chacune des questions de discussion.

Une grille d'évaluation de la compétence *Interagir oralement en anglais*, élaborée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017) a été utilisée à la suite de ces mises en situation, afin d'évaluer les données d'observation de la production orale des

participants. Ces discussions furent captées avec une caméra vidéo, afin de permettre à l'étudiante-chercheuse de prendre le temps nécessaire pour bien écouter chacun des participants, dans un environnement calme et propice à la concentration, pour ainsi établir le niveau de compétence des participants. Afin de permettre une meilleure captation vidéo, les enregistrements ont eu lieu à l'intérieur du local d'anglais habituel, un sous-groupe à la fois, pendant que le reste de la classe travaillait dans un autre local. Cette mesure est justifiée par le fait qu'elle a permis d'éviter trop de parasitage sonore, tout en laissant les élèves dans leur environnement naturel, avec toutes leurs ressources habituelles. Ainsi, comme ils ont l'habitude de le faire dans leurs cours d'anglais, plusieurs élèves ont pu se référer aux affiches de la classe, aux pages ressources de leur agenda ou aux dictionnaires disponibles dans la classe afin de soutenir les interactions en anglais.

De plus, dans un but de consolidation des observations, la proportion d'accord entre deux observateurs (intercodeurs) a été calculée (Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi, une enseignante d'anglais, étrangère au projet de recherche, a été associée à l'évaluation du niveau de base à l'oral de certains participants. Avant d'observer les enregistrements vidéo, cette enseignante et l'étudiante-chercheuse ont analysé ensemble la grille d'évaluation utilisée comme outil de collecte de données. Cette mesure a été prise afin que les deux observatrices partagent une compréhension commune des énoncés contenus dans cette grille. Ensuite, l'enseignante extérieure au projet attribua un score à la compétence orale en anglais d'environ 20% des participants, soit 8 élèves. L'objectif était d'atteindre 80% d'accord entre les scores attribués par l'enseignante extérieure au projet et celles de l'étudiante-chercheuse. Avec l'atteinte de cet objectif, l'étudiante-chercheuse allait être justifiée de continuer l'évaluation des données d'observation. Suite à l'évaluation du niveau de base à l'oral de 8 élèves, la cible de 80% d'accord a été atteinte. L'ajustement du codage entre l'enseignante et l'étudiante-chercheuse a permis d'atteindre un taux d'accord de 100%. Ce jugement concordant entre les deux codeurs a donc justifié la poursuite de l'évaluation de la compétence orale en anglais des participants par l'enseignante-chercheuse.

3.3.2. Pendant l'expérimentation

Tel que mentionné précédemment, le devis de recherche quasi expérimental de ce projet prévoyait un groupe expérimental et un groupe témoin. Durant la phase d'expérimentation, les participants appartenant au premier groupe ont pris part à l'écriture d'un journal dialogué entre eux et leur enseignante d'anglais, langue seconde. Cette seconde phase a duré plus de 15 semaines (en incluant les congés du temps des fêtes ainsi que la semaine de relâche). Une à deux fois par semaine, selon la planification de cours de l'enseignante, les élèves du groupe expérimental ont cessé les activités de leur cours d'anglais régulier vingt minutes plus tôt qu'à l'habitude afin de dialoguer à l'écrit, pour un total de 12 échanges. Voici la procédure adoptée pour cette phase de la recherche.

1. Premier cours

Lors du premier cours incluant l'écriture du journal dialogué, l'enseignante d'anglais a arrêté son enseignement habituel après 40 minutes, afin de réserver les 20 dernières minutes au projet de journal dialogué. À ce moment, les élèves ont été invités à prendre leur cahier d'écriture réservé pour ce projet. Leur enseignante a alors invité les élèves à lui écrire un court paragraphe. Le journal dialogué étant une pratique d'écriture qui est libre au plan de la forme et du contenu, aucun sujet ne leur a été imposé. Cependant, l'enseignante a pris la liberté de suggérer aux élèves des thèmes, afin de leur donner des idées (par exemple, ils pouvaient parler de leur matière scolaire préférée, de ce qu'ils aiment faire la fin de semaine, ou de leur émission de télévision favorite). De plus, toujours dans l'optique de ne pas laisser un élève bloqué par le syndrome de la page blanche, les élèves qui le souhaitaient pouvaient tout simplement répondre à une question de discussion écrite au tableau. Il est à noter que les thèmes vus en classe ont été laissés à la discrétion de l'enseignante d'anglais. Ils ont été les mêmes pour le groupe expérimental et le groupe témoin. Seule la pratique du journal dialogué a apporté une différence dans l'enseignement reçu par les deux groupes. À la fin du vingt minutes allouées à la pratique du journal dialogué, l'enseignante a ramassé tous les cahiers d'écriture.

2. Après le premier cours

Dans la semaine suivant la première pratique du journal dialogué, l'enseignante d'anglais a pris le temps de lire chaque message écrit par les élèves et de composer une réponse personnalisée à chacun d'eux. Elle a eu, par le fait même, à adapter son niveau de langage au niveau de compétence de chacun. Tel que mentionné dans le chapitre précédent, cette différenciation est prônée par le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). Elle est aussi une façon de ramener la tâche à un niveau où l'élève se sentira en contrôle. Lorsqu'il lit la réponse de son enseignante et lui répond, il n'est pas complètement dépassé et sent que la tâche est à sa portée ; la réponse de son enseignante offre un défi raisonnable, tout près du niveau de compétence actuel de l'élève. En s'appuyant sur les travaux de Linnell (2010) et de Larotta (2008), Denne-Bolton (2013) écrit à ce sujet : « *Following Krashen's (1992) Comprehensive Input theory, teachers' entries can provide input slightly above learners' proficiency level to help them improve their language skills.* » (p. 7) Par conséquent pour un élève ayant davantage de difficultés, l'enseignante doit prendre soin d'utiliser un vocabulaire plus élémentaire, des phrases courtes et simples et d'écrire un paragraphe assez bref. Pour un élève plus fort, elle peut faire usage de mots moins fréquents, de phrases plus complexes et écrire une réponse un peu plus longue.

3. Deuxième cours

Après 40 minutes d'enseignement, le cours habituel a été arrêté afin de consacrer les 20 dernières minutes au journal dialogué. L'enseignante a remis aux participants leur cahier d'écriture prévu pour ce projet. Tout d'abord, les élèves ont dû prendre le temps de lire le paragraphe écrit par leur enseignante. Ensuite, ils ont composé une réponse personnelle. Tout comme lors de la première semaine d'expérimentation, la formule adoptée pour le journal dialogué était libre : les élèves avaient la liberté d'écrire ce qui leur plaît dans leur paragraphe de réponse. S'ils le désiraient, ils pouvaient réagir au message de leur enseignante et répondre aux questions que celle-ci leur avait posées, et ils pouvaient aussi répondre à une ou des

question(s) de discussion écrite(s) au tableau, en lien avec le thème vu en classe. Si un participant préférait écrire sur un tout autre sujet, il était en droit de le faire. Le but premier de cette activité d'écriture est avant tout de répondre à un authentique besoin de communication.

Constatant que certains élèves restaient bloqués, soit par peur de commettre des fautes d'orthographe ou de grammaire, ou soit par manque d'inspiration, l'enseignante d'anglais a pris l'initiative d'animer une courte activité orale lors d'un cours au début de la phase d'expérimentation, afin d'encourager la spontanéité dans les échanges. De plus, l'enseignante a fourni un certain support aux élèves qui en exprimaient le besoin. À la fin du deuxième échange écrit, l'enseignante d'anglais a ramassé à nouveau les cahiers d'écriture afin de répondre à chaque élève d'ici le cours suivant. La même procédure s'est répétée ainsi jusqu'à la fin de la phase d'expérimentation, pour un nombre prévu total de 12 échanges.

Il est à noter toutefois que le protocole initial a dû être légèrement adapté en raison de certains imprévus. En effet, des activités spéciales ainsi que quelques suspensions des cours en raison de conditions météorologiques hivernales difficiles ont forcé le report des collectes de données à trois reprises. Par exemple, la journée prévue pour la deuxième collecte de données a dû être reportée à deux reprises, en raison de tempêtes de neige. Concilier les horaires de l'enseignante d'anglais, des titulaires de classe et de l'étudiante-chercheuse représentait un défi notable afin de trouver une nouvelle date pour la collecte de données, ce qui a eu pour conséquence de repousser dans le temps cette dernière. Ainsi, il a été convenu avec l'enseignante d'anglais de prolonger la phase d'expérimentation, et de poursuivre plus longtemps que prévu les échanges écrits du journal dialogué, pour un nombre total d'échanges de 14.

4. Cours pour le groupe témoin

Pendant les 15 semaines qu'a duré la phase expérimentale du projet de recherche, le groupe témoin a quant à lui continué à recevoir l'enseignement habituel et n'a pas été exposé

à l'intervention, soit la pratique du journal dialogué. En aucun temps l'enseignante n'a engagé les élèves de ce groupe dans une activité d'écriture possédant des caractéristiques similaires au journal dialogué. À ce sujet, un entretien avec l'enseignante a permis de clarifier cet aspect : toutes les activités prenant la forme d'un dialogue ont été réalisées sous forme orale, et non écrite. Ainsi, la compétence orale a été développée tel qu'à l'habitude, en mettant en place des activités d'interaction orales, principalement entre les élèves. L'écriture, quant à elle, a été développée de manière habituelle où un modèle est fourni aux élèves avec des consignes précises quant au contenu du travail d'écriture, aux structures et au vocabulaire à utiliser. De plus, les élèves ont dû accorder une attention particulière à leurs possibles erreurs d'orthographe et de grammaire, tout spécialement en ce qui a trait aux mots et aux expressions travaillés en classe. Par conséquent, la pratique du journal dialogué ou de toute forme de pratique écrite s'y rapprochant est demeurée inconnue des élèves du groupe témoin.

3.3.3 Après l'expérimentation

Après les 15 semaines de la phase expérimentale, les deux groupes ont participé une deuxième fois à des mises en situation de discussion afin d'évaluer leur niveau à l'oral en anglais. Le but de cette seconde observation a été d'attester de l'impact potentiel du journal dialogué sur la compétence orale des élèves du groupe expérimental. Pour ce faire, les élèves ont à nouveau été réunis, au hasard, dans des sous-groupes de trois ou quatre élèves afin d'interagir en anglais. Tout comme lors de la première mise en situation, chacun a reçu une question de discussion. Les thèmes abordés dans les questions de discussion post-intervention étaient, encore une fois, familiers des participants et avaient déjà été abordés lors de cours précédents. Toutefois, pour éviter autant que possible l'introduction d'un biais d'accoutumance, les questions de discussion avant et après l'expérimentation étaient différentes, quoique du même niveau de difficulté. Selon Fortin et Gagnon (2016) : « Le fait de mesurer les variables dépendantes avant l'application de la variable indépendante peut influencer sur les réponses des participants à un degré variable et leur permettre d'améliorer leur résultat au posttest, parce qu'ils se souviennent de leurs premières réponses » (p. 177). Par

conséquent, l'utilisation de nouvelles questions de discussion devaient permettre d'éviter l'introduction de ce biais.

De la même façon qu'avant l'intervention, les sous-groupes d'élèves ont vécu une situation de discussion. Contrairement au prétest, cette deuxième évaluation n'a pas eu lieu dans le local d'anglais, mais dans un autre local en face de ce dernier. Lors des discussions, seulement le sous-groupe évalué était à l'extérieur du local d'anglais avec l'étudiante-chercheuse, de façon à éviter le parasitage sonore. Malgré le fait que les élèves n'avaient pas accès au support visuel habituellement présent dans leur classe d'anglais, tous avaient à portée de main divers dictionnaires et outils de références pour les soutenir dans la réalisation de la tâche d'interaction orale. Les discussions ont été captées par caméra vidéo, toujours dans le but de permettre une meilleure captation des interactions entre les élèves, et une évaluation plus juste de leur performance. Les participants des groupes expérimental et témoin ont reçu les mêmes questions et ont donc discuté des mêmes sujets. Des mesures de gestion de la parole identiques à celles de la première situation de discussion ont été utilisées. De plus, la même grille d'évaluation de la compétence *interagir oralement en anglais* du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017) a servi au codage des données d'observation de cette deuxième mesure du niveau de compétence à l'oral des participants.

3.4 L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

L'outil qui a été utilisé afin de structurer l'observation de la compétence orale se nomme « Grille d'évaluation pour la 6^e année du primaire, pour la compétence 1, *Interagir oralement en anglais* » (MEES, 2017). Cet outil a servi à mesurer la performance à l'oral des participants autant avant, qu'après l'intervention. Cette grille a été élaborée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Elle s'appuie sur les deux critères d'évaluation du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), soit la

participation aux échanges et l'utilisation du langage fonctionnel. Elle est accessible à tous les enseignants d'anglais, sur le site internet du MEES.

La grille d'évaluation est divisée en trois parties représentant trois dimensions propres au concept de compétence orale : *Participation aux échanges*, *Utilisation de mots ou d'expressions*, et *Compréhension des messages par un anglophone*. Dans chacune de ces parties, des énoncés décrivant des comportements concrets et observables sont décrits, avec pour chacun d'eux un score associé. Par exemple, pour la composante *Utilisation de mots et d'expressions*, un participant qui « accède rapidement à une variété de mots ou d'expressions » se voit accorder 15 points, celui qui « utilise une variété de mots et d'expressions » reçoit 12 points, un autre qui « utilise des mots ou des expressions de base » se voit accorder 9 points, alors qu'un participant qui « manque de vocabulaire » obtient 5 points (MEES, 2017, voir annexe I). Les deux autres dimensions évaluées de la compétence orale se divisent de la même façon, avec quatre ou cinq comportements observables associés à un score pour chacun.

Dans la grille d'évaluation qui a été utilisée, les descriptions des comportements observables à l'oral se rapprochent des descripteurs que l'on retrouve dans les échelles des niveaux de compétence produites par le MELS (2009). En effet, certains des éléments clés des échelles pour *Interagir oralement en anglais*, à la fin du 3^e cycle, font aussi partie de la grille d'évaluation. Par exemple, le niveau d'interaction (l'élève réagit, initie et maintient les échanges), la qualité du vocabulaire utilisé (une grande variété de mots et d'expressions contrairement à un vocabulaire de base ou à un manque de vocabulaire), et la qualité de la prononciation (capacité à être compris facilement ou difficilement) sont observés dans les deux documents.

3.5 TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES

L'objectif de ce projet de recherche étant d'évaluer l'impact du journal dialogué sur la compétence orale d'élèves de 6^e année du primaire en anglais, langue seconde, l'analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées a été utilisée comme technique d'analyse de données. Deux hypothèses de recherche ont été évaluées à l'aide de cette analyse : tout d'abord, ce projet de recherche avait comme but de vérifier si la pratique du journal dialogué permet à des élèves de 6^e année d'améliorer leur compétence orale en anglais, langue seconde de façon globale et pour chacun des critères d'évaluation. Dans un deuxième temps, cette étude a tenté d'évaluer si la pratique du journal dialogué était plus efficace qu'un enseignement sans journal dialogué afin de développer la compétence orale en anglais, langue seconde, d'un point de vue global de la compétence et pour chacun de ses aspects. L'ANOVA à mesures répétées a comme but de comparer deux groupes à travers le temps. Les différences liées aux participants étant toujours les mêmes, cette technique d'analyse permet un meilleur contrôle des différences individuelles de ces derniers (Cousineau, 2011). Tous les participants ont participé aux deux temps de mesures. L'ANOVA à mesures répétées a donc permis de vérifier l'effet d'interaction entre les groupes et les temps de mesures.

Ce choix était aussi justifié par le fait que l'analyse de variance est un type d'analyse basé sur la moyenne qui est assez robuste. Selon Yergeau et Poirier (2013), « l'ANOVA n'est pas très sensible aux écarts de la normalité. Il est donc possible de procéder sans avoir une normalité parfaite » (document non paginé). Ainsi, dans l'éventualité où les données collectées suite à l'expérimentation ne seraient pas normalement distribuées, il ne serait pas nécessaire de se tourner vers d'autres types d'analyse non-paramétriques.

Dans un premier temps, l'ANOVA à mesures répétées a été appliquée au score total des participants pour la compétence orale en anglais lors des deux temps de mesures. Cette première analyse des données a permis d'évaluer la validité des deux hypothèses de recherche. Dans un deuxième temps, des analyses décomposées des trois critères formant la compétence orale en anglais de la grille d'évaluation ont été effectuées. Grâce à ces analyses,

il a été possible de constater si une des composantes a bénéficié davantage de la pratique du journal dialogué, ou si toutes les trois se sont développées de la même façon.

CHAPITRE 4 RÉSULTATS ET DISCUSSION

Ce chapitre présente les résultats obtenus suite à la phase d'expérimentation. Les effets de celle-ci ont été mesurés lors d'un prétest et d'un posttest dont la démarche a été explicitée dans le précédent chapitre. Rappelons que ce projet de recherche a pour but d'évaluer l'impact d'un dispositif didactique, le journal dialogué, sur la compétence orale globale, d'élèves de 6^e année du primaire en anglais, langue seconde, puis plus précisément pour chacun des trois critères d'évaluation de cette même compétence. L'analyse qui suit vise tout d'abord à déterminer si les participants de la recherche se sont améliorés à l'oral en anglais entre le premier temps de mesure et le deuxième. Elle cherche aussi à savoir si le groupe expérimental s'est distingué du groupe témoin lors du posttest. Le but est donc de comparer les deux groupes à travers le temps. Pour ce faire, une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées a été utilisée. Le facteur temps, ou intra-sujets, est représenté par les variables dépendantes continues *prétest* et *posttest*, qui représentent les résultats obtenus lors des deux temps de mesure. La variable *groupe* quant à elle représente la variable indépendante, ou le facteur inter-sujets.

Dans ce chapitre, les résultats globaux du prétest et du posttest seront tout d'abord présentés. Ainsi, les deux hypothèses de recherche seront vérifiées en s'appuyant sur le résultat de l'évaluation de la compétence orale globale en anglais des participants, représenté par un score sur 50. La grille d'observation utilisée pour évaluer la performance des élèves comportant trois critères d'évaluation, soit *la participation aux échanges, l'utilisation de mots et d'expressions*, ainsi que *la compréhension des messages par un anglophone*, une analyse exploratoire des résultats pour chacun de ces critères suivra celle de la compétence globale. Cette analyse des composantes de la compétence orale des participants permettra de constater si la participation à l'écriture d'un journal dialogué a eu un impact plus important sur une de celles-ci.

4.1 L'IMPACT DU JOURNAL DIALOGUÉ SUR LA COMPÉTENCE ORALE GLOBALE DES ÉLÈVES DU GROUPE EXPÉRIMENTAL

Avant de débiter l'analyse des données, la normalité de la distribution de celles-ci a été vérifiée dans le but de respecter les prémisses propres à l'ANOVA. Les scores au prétest et au posttest ont été standardisés et leur distribution analysée. Ainsi, il est apparu que les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement se situaient entre -2 et 2, suggérant ainsi que la distribution était quasi-normale. De plus, l'examen visuel des tracés Q-Q suggère la même chose.

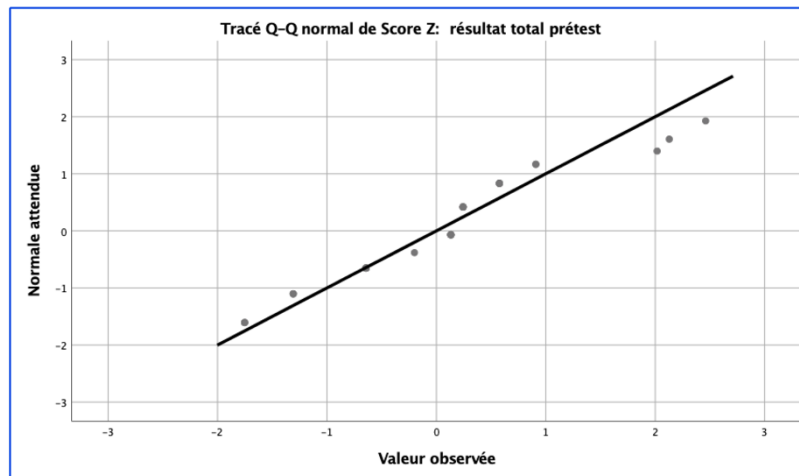


Figure 1 : Tracé Q-Q des scores Z au prétest

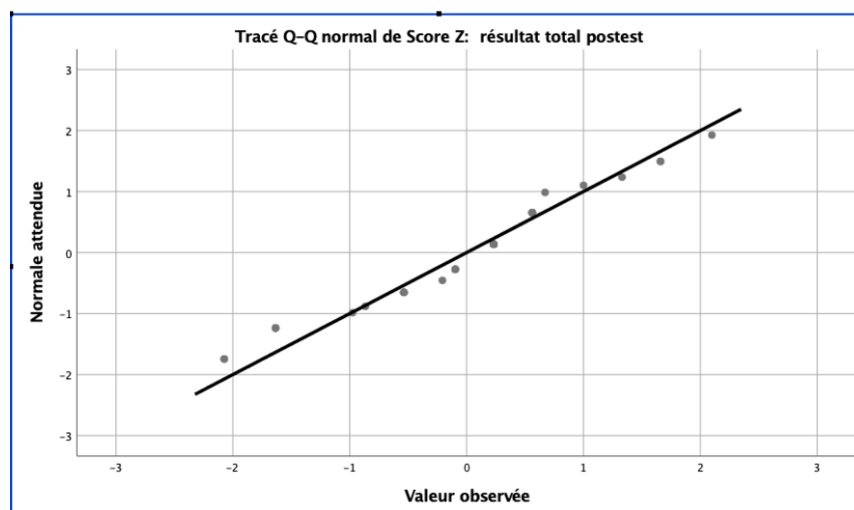


Figure 2 : Tracé Q-Q des scores Z au posttest

Un total de 36 élèves ont pris part à ce projet de recherche. Sur ce nombre, 17 ont fait partie du groupe témoin et 19 du groupe expérimental. À la lumière des statistiques descriptives des données de recherche, il apparaît que la moyenne des deux groupes a augmenté entre le premier et le deuxième temps de mesure. Ainsi, le groupe témoin ($n = 17$) est passé d'une moyenne de 28,7 au prétest à 31,3 au posttest (sur un total de 50). De son côté, la moyenne du groupe expérimental est passé de 27 à 30,5. On constate donc une amélioration de 2,6 points pour le groupe témoin et de 3,5 points pour le groupe expérimental.

Tableau 1 : Résultats des groupes expérimental et témoin au prétest et au posttest

Groupe	Prétest		Posttest		Progrès
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Expérimental	27	9,9	30,5	9,7	3,5
Témoin	28,7	8,1	31,3	8,7	2,6

Malgré une amélioration plus importante pour le groupe expérimental, les tests des effets inter-sujets montrent un effet groupe (g) non-significatif ($F(1,34) = 0,18$ n.s.). Il n'est donc pas possible de conclure que le groupe expérimental s'est distingué du groupe témoin.

Par ailleurs, lorsqu'on se penche sur les résultats aux tests des effets intra-sujets, on constate un effet temps significatif. Dans leur article « L'interprétation des tests d'hypothèses : p , la taille de l'effet et la puissance », Bourque, Blais et Larose (2009) rappellent que « des règles informelles ont été énoncées par Cohen (1988), qui divisent les effets selon qu'ils sont de taille négligeable, petite, moyenne ou grande » (p. 219). Ainsi, l'effet temps pour la compétence globale en anglais serait de taille moyenne, selon les balises de Cohen (1988) dans Yergeau et Poirier (2013), ($F(1,34) = 11,75$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,26$). Ces résultats suggèrent que la moyenne des résultats pour la compétence orale en anglais pour les deux groupes varie positivement dans le temps. Par conséquent, il est permis d'affirmer que la moyenne de tous les participants au prétest s'est améliorée de façon significative au posttest.

Toutefois, les résultats aux tests des effets intra-sujets montrent qu'il n'y a pas d'effet d'interaction groupe (g)*t ($F(1,34) = 0,28$, $p > 0,05$, n.s.). Le graphique d'interaction montre que les moyennes au prétest et au posttest ont augmenté pour les deux groupes de participants. La moyenne au prétest du groupe expérimental est moins élevée que celle du groupe témoin : toutefois l'écart entre les deux moyennes semble diminuer au posttest.

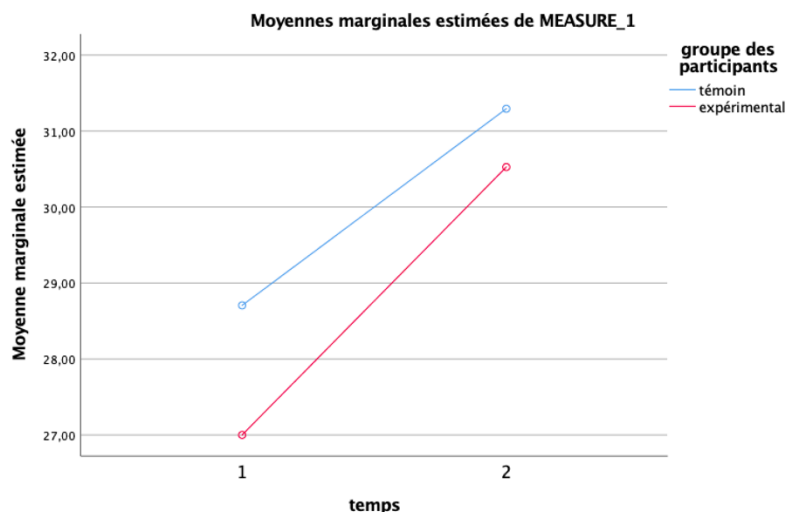


Figure 3 : Graphique d'interaction pour la compétence orale globale en anglais

4.1.2 Présentation des résultats

L'analyse de variance à mesures répétées temps*groupe qui a été appliquée aux résultats des participants pour leur compétence orale globale en anglais, langue seconde, a permis de vérifier l'effet de la pratique du journal dialogué sur celle-ci. Les résultats décrits dans le tableau 2 montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre le groupe témoin et le groupe expérimental en regard de l'amélioration de la compétence orale en anglais ($F(1,34) = 0,18, p > 0,05, n.s.$). On observe toutefois un effet temps de mesure. Il semble donc que la compétence orale globale de l'ensemble des élèves se soit améliorée dans le temps, entre le prétest et le posttest ($F(1,34) = 11,8, p < 0,05, \eta^2 = 0,26$). Selon les balises de Cohen (1988), cet effet est de taille moyenne.

Enfin, les résultats du tableau 2 démontrent qu'il n'y a pas d'effet d'interaction g*t ($F(1,34) = 0,28, p > 0,05, n.s.$). Ainsi, les groupes ne présentent pas de différence significative au posttest. Le groupe expérimental ne s'est donc pas distingué du groupe témoin au deuxième temps de mesure. À la lumière de ces résultats, il n'est pas possible d'affirmer que le journal dialogué est plus efficace qu'un enseignement sans journal dialogué pour développer la compétence orale en anglais, langue seconde, chez des élèves de 6^e année.

Tableau 2 : ANOVA à mesures répétées du journal dialogué sur la compétence orale globale

Sources	SC	ddl	CM	F
Inter-groupes				
Groupe (G)	27,5	1	27,5	0,18
Erreur	5234,4	34	154	
Intra-groupe				
Temps	167,7	1	167,7	11,8*
T*G	4	1	4	0,28
Erreur	485,4	34	14,3	

Note : * $p < 0,05$

4.2 L'IMPACT DU JOURNAL DIALOGUÉ SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ORALE EN ANGLAIS, LANGUE SECONDE

Afin de mieux comprendre l'impact de l'écriture du journal dialogué sur le développement de la compétence orale en anglais des élèves du groupe expérimental, la prochaine section s'intéressera à l'évolution des résultats des participants pour chacun des trois critères évalués, soit la *Participation aux échanges*, *l'Utilisation de mots et d'expressions*, ainsi que la *Compréhension des messages par un anglophone*.

4.2.1 Impact du journal dialogué sur le critère *Participation aux échanges* de la compétence orale en anglais des participants du groupe expérimental

La grille d'observation utilisée afin d'évaluer la compétence orale en anglais des participants comporte trois critères d'évaluation. Le premier s'intéresse à la participation des élèves dans la discussion. Plus précisément, il s'intitule *Participation aux échanges* et le score maximal qu'un élève peut obtenir pour ce critère est de 20 points. Lors du prétest, les participants du groupe témoin ont obtenu une moyenne de 9,7 points, et au prétest leur résultat moyen a atteint 11,3, pour une amélioration moyenne de 1,6 points sur 20. Pour ce qui est du groupe expérimental, la moyenne de ce dernier au prétest est de 10,1 et de 11,2 au posttest. La moyenne du groupe expérimental s'est donc améliorée de 1,1 points sur 20, soit 0,5 points de moins que le groupe témoin.

Tableau 3 : Résultats des groupes pour le critère *Participation aux échanges* au prétest et au posttest

Groupe	Prétest		Posttest		Progrès
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Expérimental	10,1	3,6	11,2	3,7	1,1
Témoin	9,6	3,8	11,3	3,2	1,6

Il apparaît que pour ce premier critère d'évaluation, c'est le groupe témoin, et non pas le groupe expérimental, qui a connu une meilleure amélioration. Toutefois, les tests de effets inter-sujets montrent un effet groupe (g) non-significatif ($F(1,34) = 0,89$ n.s.). Ces chiffres suggèrent donc qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes.

En ce qui a trait aux résultats aux tests des effets intra-sujets, on constate un effet temps de taille moyenne selon les balises de Cohen (1988) ($F(1,34) = 8,79$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,21$). Ces résultats suggèrent que la moyenne des résultats pour le critère *Participation aux échanges* varie dans le temps pour les deux groupes. Par conséquent, il est permis de constater que la moyenne de tous les participants au prétest s'est améliorée de façon significative au posttest.

Tout comme les résultats pour la compétence orale globale, les résultats aux tests des effets intra-sujets montrent qu'il n'y a pas d'effet d'interaction groupe (g)*t pour le premier critère d'évaluation de la compétence orale en anglais ($F(1,34) = 0,43$, $p > 0,05$, n.s.). Le graphique d'interaction montre que les moyennes au prétest et au posttest ont augmenté pour les deux groupes de participants. La moyenne au prétest du groupe expérimental est plus élevée que celle du groupe témoin. De plus, l'écart entre les deux moyennes semble diminuer au posttest et le groupe expérimental présente une amélioration moins importante que le groupe témoin entre les deux temps de mesure.

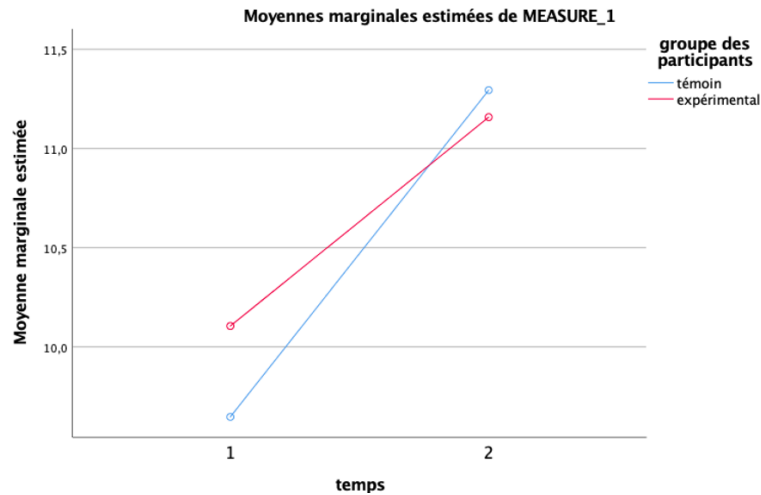


Figure 4 : Graphique d'interaction pour la *Participation aux échanges*

4.2.2 Présentation des résultats pour le critère *Participation aux échanges*

Une analyse de variance à mesures répétées temps*groupe a été appliquée aux résultats des participants pour le critère *Participation aux échanges* de la compétence orale en anglais, langue seconde. Considérant que cette méthode d'analyse est suffisamment robuste du fait qu'elle s'appuie sur la moyenne, elle a été appliquée en dépit du fait que les données ne présentaient pas une distribution normale. En effet, « les tests d'hypothèse robustes à la normalité sont des tests basés sur les moyennes. Même si la normalité est une hypothèse sous-jacente pour ces tests, ils donnent des résultats satisfaisants pour des données non normales, presque aussi satisfaisants que si les données (ou résidus) étaient normalement distribuées » (Santiago, 2015, document non paginé). L'analyse a permis de vérifier l'effet de la pratique du journal dialogué sur le critère de participation dans les échanges. Les résultats décrits dans le tableau 4 montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre le groupe témoin et le groupe expérimental en regard de l'amélioration de ce critère d'évaluation de la compétence orale en anglais ($F(1,34) = 0,43$, $p > 0,05$, n.s.). On observe toutefois un effet temps de mesure. Il semble donc que le degré de participation dans les

échanges en anglais de l'ensemble des élèves se soit amélioré dans le temps, entre le prétest et le posttest ($F(1,34) = 8,8, p < 0,05, \eta^2 = 0,21$). Selon les balises de Cohen (1988), cet effet est de taille moyenne.

Finalement, les résultats du tableau 4 démontrent qu'il n'y a pas d'effet d'interaction $g*t$ ($F(1,34) = 0,43, p > 0,05, n.s.$). Ainsi, les groupes ne présentent pas de différence significative au posttest. Le groupe expérimental ne s'est donc pas distingué du groupe témoin au deuxième temps de mesure. De plus, le groupe expérimental a vu sa moyenne pour le critère *Participation aux échanges* augmenter de façon moins importante que celle du groupe témoin. Par conséquent, il n'est pas possible d'affirmer que le journal dialogué est plus efficace qu'un enseignement sans journal dialogué pour développer le degré de participation dans les échanges à l'oral en anglais, langue seconde, chez des élèves de 6^e année.

Tableau 4 : ANOVA à mesures répétées du journal dialogué sur le critère *Participation aux échanges*

Sources	SC	ddl	CM	F
Inter-groupes				
Groupe (G)	0,47	1	0,47	0,021
Erreur	745,3	34	21,9	
Intra-groupe				
Temps	32,7	1	32,7	8,8*
T*G	1,6	1	1,6	0,43
Erreur	126,4	34	3,7	

Note : * $p < 0,05$

4.2.3 Impact du journal dialogué sur le critère *Utilisation de mots et d'expressions* de la compétence orale en anglais des participants du groupe expérimental

La grille d'observation de la compétence orale en anglais, langue seconde, qui a été utilisée dans ce projet de recherche a comme deuxième critère d'évaluation l'*utilisation de mots et d'expressions*. Le score maximum qu'un élève peut obtenir pour ce critère est 15 points. Le groupe témoin a vu sa moyenne pour ce critère passer de 8,7 à 9,8, pour une augmentation de 1,1 points. Le groupe expérimental, de son côté, est passé d'une moyenne de 8,5 à 9,4, présentant une augmentation de 0,9 points entre le prétest et le posttest. Cette amélioration est inférieure à celle du groupe témoin de 0,2 points.

Tableau 5 : Résultats des groupes pour le critère *Utilisation de mots et d'expressions* au prétest et au posttest

Groupe	Prétest		Posttest		Progrès
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Expérimental	8,5	3,1	9,4	3,1	0,9
Témoin	8,7	2	9,8	2,8	1,1

Comme dans le cas du premier critère d'évaluation, il apparaît que l'utilisation de mots et d'expressions a été meilleure pour le groupe témoin; ce dernier a obtenu un meilleur score au prétest et au posttest, et l'écart entre les deux temps de mesure est plus élevé pour ces participants. Même si seulement 0,2 points séparent l'amélioration des deux groupes dans ce critère, c'est le groupe témoin, et non pas le groupe expérimental, qui semble avoir connu une meilleure amélioration. Cependant, les tests de effets inter-sujets montrent un effet groupe (g) non-significatif ($F(1,34) = 0,072$ n.s.). Ces chiffres suggèrent donc qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes au regard de l'utilisation de mots et d'expressions à l'oral, en anglais, langue seconde.

D'un autre côté, les résultats aux tests des effets intra-sujets semblent indiquer un effet temps de taille moyenne selon les balises de Cohen (1988) ($F(1,34) = 9,3$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,21$). Ces résultats indiquent donc que la moyenne des résultats pour le critère *Utilisation de mots et d'expressions* varie dans le temps pour les deux groupes. Par conséquent, il apparaît que la moyenne pour ce critère d'évaluation de tous les participants s'est améliorée de façon significative entre le prétest et le posttest.

Les résultats aux tests des effets intra-sujets, quant à eux, montrent qu'il n'y a pas d'effet d'interaction groupe (g)*t pour le deuxième critère d'évaluation de la compétence orale en anglais ($F(1,34) = 0,2$, $p > 0,05$, n.s.). Le graphique d'interaction montre que les moyennes au prétest et au posttest ont augmenté pour les deux groupes de participants. La moyenne au prétest du groupe expérimental est plus élevée que celle du groupe témoin, et l'écart entre les deux moyennes augmente entre les deux temps de mesure. Le groupe expérimental semble donc présenter une amélioration moins importante que le groupe témoin entre le prétest et le posttest.

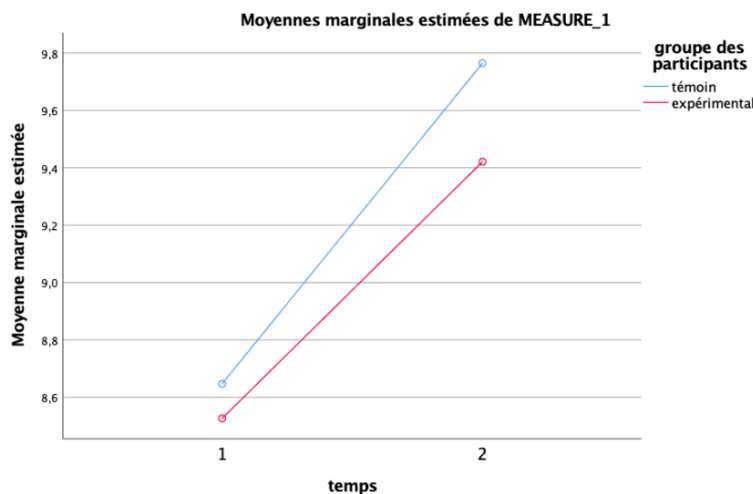


Figure 5 : Graphique d'interaction pour le critère *Utilisation de mots et d'expressions*

4.3.4 Présentation des résultats pour le critère *Utilisation de mots et d'expressions*

Une analyse de variance à mesures répétées temps*groupe a été appliquée aux résultats des participants pour le critère *Utilisation de mots et d'expressions* de la compétence orale en anglais, langue seconde. Elle a permis de vérifier l'effet de la pratique du journal dialogué sur ce critère. Les résultats décrits dans le tableau 6 montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre le groupe témoin et le groupe expérimental au regard de l'utilisation de mots et d'expressions lors d'échanges en anglais, langue seconde ($F(1,34) = 0,072, p > 0,05, n.s.$). Par contre, à l'image des résultats pour le premier critère d'évaluation, *Participation aux échanges*, ainsi que pour la compétence orale globale, on observe un effet temps de mesure. Il semble donc que l'utilisation de mots et d'expressions dans les échanges en anglais de l'ensemble des élèves se soit améliorée dans le temps, entre le prétest et le posttest ($F(1,34) = 9,3, p < 0,05, \eta^2 = 0,21$). Selon les balises de Cohen (1988), cet effet est de taille moyenne.

Finalement, les résultats du tableau 6 démontrent qu'il n'y a pas d'effet d'interaction g*t ($F(1,34) = 0,11, p > 0,05, n.s.$). Ainsi, les groupes ne présentent pas de différence significative dans le développement de leur compétence orale en anglais, en ce qui a trait à l'utilisation de mots et d'expressions. Le groupe expérimental ne s'est donc pas distingué du groupe témoin au deuxième temps de mesure. De plus, le groupe expérimental a vu sa moyenne pour ce deuxième critère augmenter de façon moins importante que celle du groupe témoin. Par conséquent, il n'est pas possible d'affirmer que le journal dialogué est plus efficace qu'un enseignement sans journal dialogué pour développer l'utilisation de mots et d'expressions en anglais lors de discussions en anglais, langue seconde, chez des élèves de 6^e année.

Tableau 6 : ANOVA à mesures répétées du journal dialogué sur le critère *Utilisation de mots et d'expressions*

Sources	SC	ddl	CM	F
Inter-groupes				
Groupe (G)	0,97	1	0,97	0,072
Erreur	459,5	34	13,5	
Intra-groupe				
Temps	18,2	1	18,2	9,3*
T*G	0,2	1	0,2	0,11
Erreur	66,8	34	1,96	

Note : * $p < 0,05$

4.3.5 Impact du journal dialogué sur le critère *Compréhension des messages par un anglophone* de la compétence orale en anglais des participants du groupe expérimental

Le troisième critère de la grille d'observation de la compétence orale en anglais, langue seconde, qui a été utilisée dans ce projet de recherche est la *compréhension des messages par un anglophone*. Tout comme pour le deuxième critère, le score maximum qu'un élève peut obtenir pour cette dernière composante est de 15 points. Le groupe témoin a vu sa moyenne pour le troisième critère passer de 10,4 à 10,2. Sa performance entre le prétest et le posttest a donc diminué de 0,2 points. Le groupe expérimental, de son côté, est passé d'une moyenne de 9 à 10, présentant une augmentation de 1 point entre le prétest et le posttest. Cette amélioration est supérieure à celle du groupe témoin de 1,2 points.

Tableau 7 : Résultats des groupes expérimental et témoin pour le critère *Compréhension des messages par un anglophone* au prétest et au posttest

Groupe	Prétest		Posttest		Progrès
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Expérimental	9	3,7	10	3,6	1
Témoin	10,4	3,2	10,2	3,4	-0,2

Contrairement aux deux critères d'évaluation précédents, il apparaît que la compréhension des messages par un anglophone a été meilleure pour le groupe expérimental; ce dernier présente une amélioration entre le prétest et le posttest de 1 point, alors que pour ce critère, la moyenne pour le groupe témoin diminue de 0,2 points entre le prétest et le posttest. Ainsi, 1,2 point sépare l'amélioration des deux groupes dans ce critère, et c'est le groupe expérimental qui semble avoir connu une meilleure amélioration. Cependant, les tests des effets inter-sujets montrent un effet groupe (g) non-significatif ($F(1,34) = 0,6$, n.s.). Malgré la différence de performance entre les deux groupes pour ce critère, les chiffres suggèrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes au regard de la compréhension des messages par un anglophone à l'oral, en anglais, langue seconde.

En ce qui a trait aux résultats aux tests des effets intra-sujets, ceux-ci semblent indiquer l'absence d'un effet temps ($F(1,34) = 0,8$, n.s.). Ainsi, contrairement aux critères liés à la participation et à l'utilisation de mots et d'expressions, ces résultats indiquent que la moyenne des résultats pour le critère *Compréhension des messages par un anglophone* ne varie pas significativement dans le temps pour les deux groupes. Par conséquent, il apparaît que la moyenne pour ce critère d'évaluation de tous les participants ne s'est pas améliorée ou dégradée de façon significative entre le prétest et le posttest.

Les résultats aux tests des effets intra-sujets, quant à eux, montrent qu'il n'y a pas d'effet d'interaction groupe (g)*t pour le troisième critère d'évaluation de la compétence

orale en anglais ($F(1,34) = 5,7, p > 0,05, n.s.$), à l'image des résultats pour les critères précédents. Le graphique d'interaction montre que les moyennes au prétest et au posttest ont augmenté seulement pour le groupe expérimental. La moyenne au prétest du groupe témoin est plus élevée que celle du groupe expérimental, et le demeure au posttest, malgré une diminution de la performance moyenne des participants de ce groupe. Même si sa moyenne au prétest et au posttest est inférieure à celles du groupe témoin, le groupe expérimental semble donc présenter une amélioration plus importante que le groupe témoin entre le prétest et le posttest.

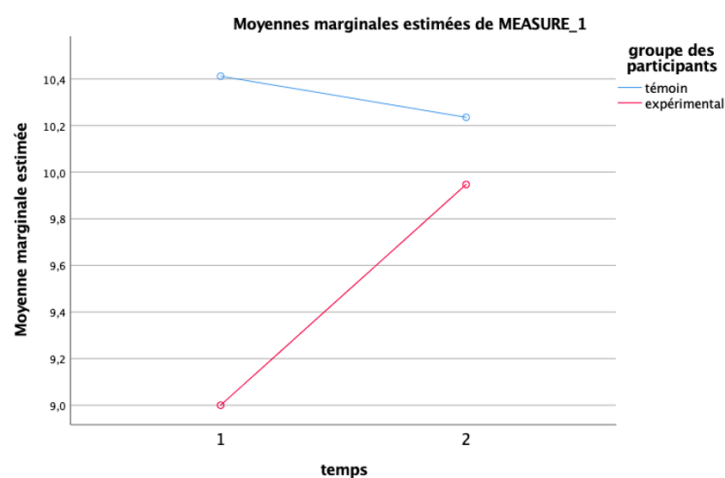


Figure 6 : Graphique d'interaction pour le critère *Compréhension des messages par un anglophone*

4.3.6 Présentation des résultats pour le critère *Compréhension des messages par un anglophone*

Une analyse de variance à mesures répétées temps*groupe a été appliquée aux résultats des participants pour le critère *Compréhension des messages par un anglophone* de la compétence orale en anglais, langue seconde. Elle a permis de vérifier l'effet de la pratique du journal dialogué sur ce critère. Les résultats décrits dans le tableau 8 montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre le groupe témoin et le groupe expérimental au regard de

la compréhension des messages des participants par un anglophone lors d'échanges en anglais, langue seconde ($F(1,34) = 0,6, p > 0,05, n.s.$). De plus, les résultats pour ce critère d'évaluation de la compétence orale en anglais n'indiquent aucun effet temps significatif pour les deux groupes participant à la recherche. Il semble donc que la compréhension des messages de l'ensemble des élèves, par un anglophone, ne se soit pas améliorée dans le temps, entre le prétest et le posttest ($F(1,34) = 0,8, p > 0,05, n.s.$).

Finalement, les résultats du tableau 8 démontrent qu'il n'y a pas non plus d'effet d'interaction $g*t$ ($F(1,34) = 1,7, p > 0,05, n.s.$). Ainsi, les groupes ne présentent pas de différence significative dans le développement de leur compétence orale en anglais, en ce qui a trait à la compréhension de leurs messages par un anglophone. Le groupe expérimental ne s'est donc pas distingué du groupe témoin au deuxième temps de mesure, et ce même si le groupe expérimental a vu sa moyenne varier positivement, contrairement à celle du groupe témoin. Par conséquent, il n'est pas possible d'affirmer que le journal dialogué est plus efficace qu'un enseignement sans journal dialogué pour développer la compréhension des messages des élèves par un anglophone lors de discussions en anglais, langue seconde, chez des élèves de 6^e année.

Tableau 8 : ANOVA à mesures répétées du journal dialogué sur le critère *Compréhension des messages par un anglophone*

Sources	SC	ddl	CM	F
Inter-groupes				
Groupe (G)	13	1	13	0,6
Erreur	719,4	34	21,2	
Intra-groupe				
Temps	2,7	1	2,7	0,8
T*G	5,7	1	5,7	1,7
Erreur	112,7	34	3,3	

Note : * $p < 0,05$

4.4 DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette recherche avait pour but d'évaluer l'impact du journal dialogué sur la compétence orale en anglais, langue seconde, chez des élèves de 6^e année. La première hypothèse cherchait tout d'abord à savoir si la pratique du journal dialogué en anglais permettait d'améliorer les compétences à l'oral des participants. À la lumière des résultats obtenus pour la compétence *interagir oralement* dans sa globalité, il apparaît que la moyenne des participants des deux groupes, témoin et expérimental, se soit améliorée entre le prétest et le posttest. Ces résultats nous permettent ainsi, dans un premier temps, d'affirmer que la pratique du journal dialogué, bien qu'elle soit une activité écrite, ne nuit pas au développement de la compétence orale en langue seconde. Non seulement elle ne nuit pas, mais elle permet une amélioration aussi positive de l'oral qu'un enseignement sans journal dialogué, puisque l'analyse des données ne révèle aucune différence significative entre les groupes.

Ces constats ne sont pas une surprise du point de vue de l'approche intégrée de l'oral, de la lecture et de l'écriture dans l'enseignement des langues. Selon cette approche, les différentes compétences langagières s'influencent mutuellement et ne se développent pas en silo. Certains auteurs ont par ailleurs mis en évidence le lien entre les deux compétences expressives, l'oral et l'écrit, dans des recherches empiriques (El-Koumy, 1998; Fathali et Sotoudehnama, 2015). La pratique écrite du journal dialogué a ici permis de faire cheminer positivement la compétence orale des élèves du groupe expérimental à un niveau semblable au groupe témoin. Il est donc possible de croire que même si davantage de temps a été dévolu à une pratique écrite, celle-ci n'a pas empêché le développement de la compétence orale et l'a même soutenue. Le journal dialogué, avec ses propriétés similaires à une conversation et offrant un réel but de communication, a donc offert aux élèves du groupe expérimental un contexte de communication authentique qui s'inscrit dans l'approche intégrée de l'apprentissage des langues. En effet, en se concentrant uniquement sur le but de communication du journal dialogué, sans exigences au plan de la forme, le dialogue à l'écrit non seulement s'apparente à une conversation écrite, mais ne tombe pas dans le piège d'une

« didactisation » des documents authentiques, tel que soulevé par Cosasean (2004). L'authenticité est produite par le dialogue réel qui émerge entre les élèves et leur enseignante d'anglais, qui ont comme seul but de converser, à l'écrit, à-propos de divers sujets qui les intéressent. Aussi, plus d'une compétence a été mobilisée par les élèves dans la pratique du journal dialogué, respectant ainsi une approche intégrée de l'apprentissage des langues. Comme le rappelle Hinkel (2006), il est important que l'enseignement de la langue seconde intègre une variété d'habiletés nécessaires à la communication afin de rendre l'apprentissage le plus réaliste possible. Ainsi, en dialoguant à l'écrit avec leur enseignante, les élèves ont quand même amélioré leur compétence à l'oral, intégrant plus d'une habileté langagière dans un contexte authentique et significatif, tel que décrit par plusieurs auteurs (Laroui, 2004; Stoean, 2004; Badger et MacDonald, 2010).

Il est aussi intéressant de noter que dans sa recherche sur la fluidité, Hilton (2008) souligne l'importance de développer le vocabulaire en langue seconde des élèves afin de soutenir la production orale du langage. En s'adonnant à la pratique du journal dialogué, les élèves ont poursuivi leur apprentissage lexical en anglais : ils devaient utiliser des mots et des expressions de la langue seconde, en chercher de nouveaux dans le dictionnaire ou demander l'aide d'un pair afin de composer leur message écrit. Ils devaient aussi lire et comprendre les mots et expressions inclus dans la réponse de leur enseignante. Par conséquent, il est possible que les participants du groupe expérimental, par la pratique du journal dialogué, ont continué à développer leurs connaissances lexicales en anglais, langue seconde, ce qui a pu contribuer, en partie, au développement de leur compétence orale.

La deuxième hypothèse de recherche de cette étude stipulait que le journal dialogué est plus efficace qu'un enseignement sans journal dialogué pour développer la compétence orale en anglais, langue seconde, d'élèves de 6^e année. À la lumière des résultats de l'évaluation de la compétence orale des participants lors du prétest et du posttest, il est impossible de confirmer cette hypothèse. Bien que l'analyse du résultat global de la compétence orale n'indique pas de résultat significatif quant à l'effet d'interaction entre les groupes et le temps, il est toutefois intéressant de noter que le groupe expérimental a vu sa

moyenne augmenter davantage entre le prétest et le posttest que le groupe témoin. Sa moyenne au prétest était inférieure à celle du groupe témoin de 1,7 points, et l'écart entre les deux s'est amoindri au posttest pour atteindre 0,8. Cette évolution des scores, bien que non significative d'un point de vue statistique, nous permet cependant de nous questionner : si la phase expérimentale avait été plus longue et que les élèves avaient eu l'opportunité de participer à l'écriture du journal dialogué plus longtemps. Le groupe expérimental aurait-il pu rattraper complètement son avance sur le groupe témoin? Aurait-il présenté, suite à de plus nombreux échanges, une amélioration significativement meilleure que le groupe témoin?

Il semble pertinent de se questionner quant à la durée de la période d'expérimentation. Celle-ci s'est déroulée sur une période de 15 semaines, pour un total de 14 échanges écrits entre l'enseignante d'anglais et les élèves du groupe expérimental. La décision de réaliser la phase expérimentale sur 15 semaines est justifiée principalement par le calendrier scolaire. En effet, il était tout d'abord important de ne pas empiéter sur les mois d'avril et de mai. Ces derniers sont pour l'enseignante des mois cruciaux pour l'évaluation des élèves en vue des bulletins de fin d'année. De plus, la vie dans une école primaire est ponctuée de nombreux imprévus amenant l'annulation des cours, tel que des fêtes dans l'école ou des tempêtes de neige l'hiver. Par conséquent, la décision de prévoir entre trois et quatre mois pour la phase d'expérimentation semblait judicieuse, compte tenu des caractéristiques de la vie scolaire.

Dans l'étude réalisée par El-Koumy (1998), la phase expérimentale durant laquelle les participants ont pris part à l'écriture d'un journal dialogué a duré six mois. C'est donc seulement après cette période que fut évaluée la performance à l'oral des participants lors d'un posttest, dont l'analyse des résultats a permis de constater une amélioration significativement meilleure pour les participants du groupe expérimental. Il est donc permis de croire qu'une période d'expérimentation plus longue avec davantage d'échanges écrits aurait potentiellement généré des résultats plus différents.

Il est aussi possible de se questionner sur l'effet qu'a pu avoir le changement d'environnement pour le posttest. En effet, pour des raisons techniques, cette deuxième

collecte de données n'a pas eu lieu dans le local d'anglais habituel, avec toutes les affiches et ressources habituellement accessibles aux élèves durant leurs cours d'anglais. La captation des discussions a eu lieu dans la bibliothèque, en face du local d'anglais. Malgré l'absence des affiches soutenant habituellement les élèves dans leurs activités en anglais, différents documents de références, tels des dictionnaires bilingues, ont été mis à la disposition des participants. Ces outils étaient connus des élèves et ces derniers étaient entraînés à les utiliser. Même si ces outils à portée de main des élèves, l'environnement différent et moins riche en support visuel a possiblement eu un impact négatif sur la performance des deux groupes à l'étude. Faire une recherche dans un outil de référence comme un dictionnaire peut être plus rebutant pour certains, et se contenter de lever les yeux et de trouver une expression ou un mot affiché sur le mur est plus facile. Ainsi, il se peut que certains élèves, lorsqu'incertain quant à un mot ou une expression qu'ils auraient voulu dire, se soient tus au lieu de faire la démarche de chercher dans les outils de références ou de demander de l'aide à un camarade. Par conséquent, le manque de support visuel a potentiellement eu un impact négatif sur la performance de certains élèves lors du posttest.

En s'intéressant à l'analyse des trois critères constitutifs de la compétence orale en anglais, langue seconde, de la grille d'évaluation, il apparaît que le temps a permis l'amélioration de tous les participants du projet pour deux des composantes de la compétence, soit la *Participation dans les échanges* et l'*Utilisation de mots et d'expressions*. C'est donc dire qu'entre le moment du prétest et du posttest, la moyenne des deux groupes a progressé positivement de façon significative. Ces résultats ne permettent pas de conclure que le journal dialogué est responsable de cette amélioration, puisque le groupe témoin aussi a vu sa moyenne s'améliorer. Il est possible de croire que l'enseignante a travaillé ces aspects en classe, avec les deux groupes, et que l'écriture du journal dialogué, dans le contexte actuel, n'ait pas eu d'impact significatif sur ces deux critères.

Ici aussi, il est permis de soulever la possibilité que la période qu'a duré la phase d'expérimentation a été trop courte pour susciter des résultats significatifs. Cette suggestion est encore plus vraie pour ce qui est de la composante *Utilisation de mots et d'expressions*,

pour laquelle l'amélioration entre les moyennes du prétest et du posttest est très similaire entre les deux groupes. En effet, un écart de seulement 0,2 points sépare le progrès du groupe expérimental et celui du groupe témoin au posttest. Pour le critère *Participation aux échanges*, cet écart est de 0,5 points. Ainsi, en prolongeant la période d'écriture du journal dialogué, peut-être aurait-il été possible de constater une amélioration significativement meilleure pour le groupe expérimental. En prenant part à l'écriture d'un journal dialogué, les élèves ont pu développer leur habileté à utiliser leurs connaissances lexicales en anglais. Puisant aux travaux d'Uduma (2011), Denne-Bolton (2013) souligne que le journal dialogué offre aux apprenants un contexte dans lequel mobiliser leurs connaissances personnelles et faire des liens entre ce qu'ils connaissent et ce qui est vu en classe. Il est donc possible que la pratique du journal dialogué ait permis aux élèves du groupe expérimental de développer leurs connaissances lexicales et leur capacité à les mobiliser, même si cette activité ne se soit pas révélée plus efficace que l'enseignement habituel, dans le contexte de la réalisation de cette recherche.

En ce qui a trait au troisième et dernier critère de la grille d'évaluation, la *Compréhension des messages par un anglophone*, bien qu'aucun des résultats des analyses ne révèlent de changements significatifs dans la performance des participants, il est intéressant de noter que le groupe expérimental s'est amélioré de 1 point entre le prétest et le posttest, alors que le groupe témoin a vu sa moyenne diminuer de 0,2 point. Une façon d'expliquer ces résultats réside peut-être dans l'augmentation de performance pour le premier critère des élèves du groupe témoin. En effet, pour la *Participation aux échanges*, ceux-ci ont connu une meilleure amélioration de leur score pour ce critère que le groupe expérimental de 0,5 points. En prenant davantage le risque de participer aux échanges, peut-être ces élèves faisaient aussi davantage d'erreurs dans la syntaxe, le choix des mots et la prononciation. Par exemple, un élève pourrait avoir un score de 20/20 ou de 16/20 pour le premier critère parce qu'il s'exprime tout au long de la tâche et apporte un contenu substantiel, sans toutefois obtenir un score très élevé pour le dernier critère, par exemple 9/15, parce que beaucoup d'interprétation est nécessaire pour comprendre ce qu'il veut dire. Étant dans un milieu francophone, où tous les participants ont le français comme langue maternelle, un message

nécessitant de l'interprétation pour un anglophone ne brisera pas nécessairement la communication entre personnes partageant une même langue maternelle. En effet, il arrive souvent que la langue maternelle influence les erreurs en langue seconde, surtout chez les débutants. Ainsi, les participants n'auront pas besoin d'interpréter un message erroné qui présente, par exemple, un calque du français, contrairement à locuteur anglophone. Il se peut donc que les élèves qui se sentent assez en confiance, utilisent la stratégie « prendre des risques » et participent activement à la discussion et, par conséquent, se préoccupent moins de la forme de leur message. D'ailleurs, l'approche communicative, propre au programme d'anglais langue seconde, met aussi l'emphase sur le caractère interactif et authentique de l'apprentissage de l'anglais, faisant même une place aux messages non-verbaux, avant de tenir compte de la forme (MEQ, 2001).

Finalement, il apparaît évident que la pratique du journal dialogué, malgré le fait qu'il n'a pas été possible de démontrer qu'elle soit plus efficace que l'enseignement habituel afin de développer la compétence orale des participants, a pu contribuer au développement de cette dernière. En effet, même s'ils ont travaillé autrement que leurs camarades du groupe témoin, les élèves du groupe expérimental se sont quand même améliorés à l'oral, et ce sans différence significative dans leur performance. Le journal dialogué s'est donc possiblement substitué à de réelles conversations en anglais, comme le suppose Denne-Bolton (2013) en s'appuyant sur les travaux de Mansor, Shafie, Maesin, Nayan et Osman (2011), dans son article sur cette pratique d'écriture Le journal dialogué a aussi fourni aux participants une activité régulière, fréquente et significative, ce qui est déterminant dans l'apprentissage d'une langue (Bergeron, 2000; Miller Linnell, 2010; Schwarzer, 2001; Simard, Dufays, Dolz, Garcia Debanc, 2019). Par ailleurs, ce constat s'inscrit aussi dans la perspective d'un enseignement intégré des compétences langagières. Celle-ci reconnaît l'importance pour les élèves de prendre part à des activités qu'ils peuvent relier à leur réalité et qui s'appuient sur leurs expériences et connaissances antérieures (Schwarzer, 2001). Lors des échanges écrits avec leur enseignantes d'anglais, les élèves étaient libres d'écrire au sujet de ce qu'ils voulaient, selon leurs goûts et intérêts, ce qui constitue un élément central du journal dialogué (Denne-Bolton, 2013; Larotta, 2008; Stillman *et al.*, 2014).

Cette pratique d'écriture semble donc avoir contribué au développement des compétences langagières en langue seconde des participants du groupe expérimental, et bien que ce soit la compétence à écrire en langue seconde qui a particulièrement été sollicité dans la pratique du journal dialogué, la compétence orale des élèves a bénéficié de cette activité. Ces résultats viennent donc compléter ceux d'autres chercheurs qui supportent l'idée selon laquelle les compétences langagières se développent en simultanée et peuvent s'influencer mutuellement (Bergeron, 2000; Bergeron et Berrier, 2008; El-Koumy, 1998; Fathali et Sotoudhenama, 2015; Germain et Netten, 2005; Mitiche, 1993; Schwarzer, 2001). Ainsi, le développement des deux compétences expressives du langage, soit l'oral et l'écrit, serait intimement lié, ce que les résultats de cette étude supposent. Miller Linnell (2010) voient aussi cette interrelation à l'œuvre dans le journal dialogué, soulignant l'utilité de cette pratique pour développer les différentes habiletés langagières des apprenants d'une langue seconde. Les élèves du groupe expérimental ont vu leur niveau de compétence à l'oral progresser aussi bien que ceux du groupe témoin, même s'ils investissaient leur temps et leur énergie à une activité écrite.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le but de cette recherche était d'évaluer l'impact d'une pratique d'écriture, le journal dialogué, sur la compétence orale d'élèves de 6^e année en anglais, langue seconde. Pour ce faire, deux groupes d'élèves ont participé à l'étude, un à titre de groupe expérimental et l'autre à titre de groupe témoin. Le niveau de base à l'oral de tous les participants a été évalué une première fois lors d'un prétest, suivi par un posttest 15 semaines plus tard. Ces deux évaluations ont permis de recueillir des données au sujet de la compétence orale en anglais, langue seconde, des participants. Grâce à l'analyse de ces données, il a été possible de constater l'évolution du développement de cette compétence, et donc de vérifier l'impact du journal dialogué sur cette dernière.

Ainsi, au cours de cette étude, il est ressorti que le journal dialogué pouvait contribuer au développement de la compétence orale des élèves en anglais. L'analyse des résultats n'a pas permis de relever de différences significatives entre le groupe expérimental et le groupe témoin. Il semble donc que les participants du groupe expérimental, même en s'étant investi dans l'écriture d'un journal dialogué, se sont améliorés à l'oral de façon semblable aux participants du groupe témoin. Toutefois, les données recueillies dans le cadre de cette recherche ne nous permettent pas de conclure que le journal dialogué est plus efficace qu'un enseignement sans journal dialogué pour développer la compétence orale des élèves. En effet, les participants faisant partie du groupe expérimental ne se sont pas démarqués de façon significative de ceux du groupe témoin.

Cette recherche produit quelques retombées pertinentes, tant sur le plan théorique que pratique. En effet, d'un point de vue théorique, très peu d'études ont tenté d'établir un lien entre le développement de l'écriture et de l'oral en langue seconde. Quelques recherches (Bagheri et Pourgharib, 2013 ; El-Koumy, 1998 ; Fathali et Sotoudehnama, 2015; Namaziandost, Saray et Rahimi Esfahani, 2018) ont pu démontrer que des pratiques

d'écriture pouvaient contribuer à améliorer la compétence orale d'apprenants d'une deuxième langue, et celles-ci ont été faites en contexte de langue étrangère. Malgré cette distinction, cette étude s'inscrit en ligne directe avec celles réalisées par ces auteurs. Bien que cette recherche-ci n'ait pas pu démontrer que la pratique du journal dialogué soutien mieux le développement de l'oral qu'un enseignement habituel sans journal dialogué, elle a surtout permis de constater que cette pratique écrite ne nuisait pas au développement des compétences à l'oral. Les résultats obtenus nous permettent de croire que le journal dialogué est aussi efficace qu'un enseignement sans journal dialogué pour développer l'oral en anglais, langue seconde, et ce même si les élèves s'investissent dans une activité d'écriture et non d'interaction orale. Par le fait même, cette étude contribue à renforcer le postulat de bien des chercheurs, tels Germain et Netten, (2006) et Schwarzer (2001), voulant que le développement des compétences à oral et en écriture lors de l'apprentissage d'une langue seconde soit interreliés.

Du point de vue de la pratique, cette recherche a permis d'explorer le potentiel qu'a l'utilisation du journal dialogué dans la classe d'anglais, langue seconde. Cette pratique d'écriture est peu connue des enseignants, et l'expérience positive exprimée par l'enseignante associée à ce projet de recherche porte à croire que d'autres enseignants pourraient bénéficier de l'utilisation du journal dialogué avec leurs élèves. En effet, l'enseignante collaborant à cette étude souligne l'enthousiasme avec lequel la plupart des participants au projet de journal dialogué se sont investis. Cette conversation écrite a créé un réel dialogue entre l'enseignante et les élèves, et ceux-ci se sont dévoilés davantage qu'à l'habitude, se sentant libres de discuter de leurs intérêts, de leurs goûts, mais aussi de leur vie familiale ou de leurs craintes et appréhensions face à l'école secondaire. La motivation démontrée par les élèves a contaminé positivement l'enseignante d'anglais, qui elle aussi s'est investie dans l'écriture de réponses individualisées avec enthousiasme. Ainsi, non seulement ces élèves ont participé à une activité d'écriture qui a su aussi soutenir le développement de leur compétence orale, mais ils ont aussi approfondi le lien qui les uni à leur enseignante d'anglais. Cette dernière a pu constater des bénéfices en ce sens. De plus, il est particulièrement intéressant de pouvoir suggérer à d'autres enseignants d'anglais une activité aussi porteuse que le journal dialogué,

une activité nécessitant peu de temps de classe, dans le contexte où les heures de cours sont très limitées.

Plusieurs autres pistes de recherche peuvent émerger de cette étude. Par exemple, il a été soulevé dans le chapitre précédent que la durée de la phase expérimentale a peut-être été trop courte. Instaurer l'écriture d'un journal dialogué dès le début de l'année scolaire, par exemple, et en faire une pratique régulière et fréquente pendant la majeure partie de l'année, pour environ huit mois, avant d'en évaluer l'impact pourrait générer d'autres résultats.

Cette étude s'est uniquement préoccupée de l'impact du journal dialogué sur la compétence orale des élèves en anglais, langue seconde. Toutefois, il serait tout aussi judicieux de s'intéresser au développement de la compétence à écrire en anglais de la part des élèves participant à l'écriture d'un journal dialogué. En effet, les caractéristiques propres à cette pratique d'écriture, par exemple la liberté qu'elle accorde aux élèves dans le choix du sujet ou l'absence d'obligation de performance quant à la forme, les éloignent des pratiques d'écriture habituelles en langue seconde. En effet, la façon dont la plupart des activités d'écriture sont présentées aux élèves dans le cadre de leur cours d'anglais, langue seconde, consiste à fournir un modèle du texte attendu, puis à amener les élèves à élaborer un plan de leur projet d'écriture, à faire un brouillon de ce texte, à le relire en corrigeant les fautes, pour finalement retranscrire au propre leur texte. Le journal dialogué s'éloignant de façon significative de ce modèle, il pourrait donc être pertinent d'aller vérifier son efficacité pour soutenir le développement de la compétence en écriture, en la comparant avec l'efficacité des pratiques d'écriture habituelles.

Il a été soulevé aussi par l'enseignante d'anglais qui a participé à l'expérimentation que le journal dialogué avait généré des bénéfices sur le plan des relations maître-élève, par l'intimité des échanges qu'il a rendu possible entre elle et les élèves. Comme le souligne Miller Linnell (2010), cette pratique d'écriture permet à l'enseignant de connecter avec chacun de ses élèves. C'est d'ailleurs une des forces du journal dialogué qui a été évoquée par plusieurs auteurs, de permettre un échange personnalisé pouvant contribuer au renforcement du lien unissant l'enseignant à ses élèves (Denne-Bolton, 2013; Stillman,

Anderson et Struthers, 2014; de Godev, 1994). Ainsi, une étude serait tout indiquée afin d'investiguer l'impact de cette pratique sur la relation maître-élève, en allant explorer les perceptions à la fois des enseignants et des élèves.

L'enseignante ayant participé à ce projet de recherche a indiqué à l'étudiante-chercheuse que les élèves du groupe expérimental s'étaient investis dans la tâche avec enthousiasme et motivation. Motiver les élèves à apprendre une langue seconde, particulièrement dans le contexte où celle-ci n'est pas très présente dans l'environnement des jeunes, représente souvent un défi de taille pour les enseignants. S'y rattache le défi de présenter des tâches authentiques et signifiantes pour les élèves. Il devient alors indispensable pour les enseignants de planifier des activités qui soient le plus authentique possible, et qui sauront soutenir le développement des compétences langagières de leurs élèves, tout en suscitant leur intérêt et leur motivation, et en prenant soin de créer un lien signifiant avec eux. Ainsi, sachant que la qualité du lien maître-élève peut être déterminante sur la motivation des élèves, une autre piste de recherche émergeant de cette étude serait l'évaluation de l'impact du journal dialogué sur la motivation et l'engagement dans le cours d'anglais, langue seconde, des élèves.

ANNEXE 1

Grille d'évaluation – 6^e année du primaire Compétence 1, *Interagir oralement en anglais*

		Nom des élèves			
Critères d'évaluation : Participation aux échanges et Utilisation du langage fonctionnel	Participation aux échanges	20	S'exprime tout au long de la tâche, apporte un contenu substantiel ET recourt à des techniques afin de créer une interaction réelle (p. ex. : pose des questions à son partenaire, réagit à ses interventions et ajoute des idées).		
		16	S'exprime tout au long de la tâche et apporte un contenu substantiel.		
		12	S'exprime tout au long de la tâche, mais apporte un contenu limité.		
		8	S'exprime de façon sporadique.		
		4	S'exprime rarement.		
	Utilisation de mots et d'expressions	15	Accède rapidement à une variété de mots ou d'expressions.		
		12	Utilise une variété de mots ou d'expressions.		
		9	Utilise des mots ou des expressions de base.		
		5	Manque de vocabulaire.		
	Compréhension des messages par un anglophone	15	Les messages sont compris facilement malgré la présence d'erreurs, le cas échéant.		
		12	Les messages sont compris moyennant un peu d'interprétation.		
		9	Les messages sont compris moyennant beaucoup d'interprétation.		
		6	Certains messages ne sont pas compris, malgré de l'interprétation.		
		3	Les messages sont compris, mais ils sont très courts, très simples ou très peu nombreux.		
	Total /50				

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur - Anglais, langue seconde, 6^e année du primaire - 2017

Cas particuliers

- Si l'élève ne participe pas ou ne s'exprime pas en anglais, accorder 0/50.
- Si la majeure partie ou la totalité des messages ne sont pas compris, accorder 15/50.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Atienza, J.-S., Bérard, É., et De Carlo, M. (1995). Approches communicatives : une enquête sur l'état de la question. *Études de linguistiques appliquées*, 100, 151-159.

Auger, N. (2004). Promesses et limites de l'approche communicative en matière de relation langue-culture. *Dialogos*, 10, 84-92.

Badger, R., et MacDonald, M. (2010). Making it Real : Authenticity, Process and Pedagogy. *Applied Linguistics*, 31(4), 578-5823.

Bagheri, S., et Pourgharib, B. (2013). An Investigation of the Effect of Journal Writing on EFL Learners' Oral Production. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences (IRJABS)* 4(10), 3520-3525.

Bergeron, R. (2000). Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe. *Québec français*, 118, 30-33.

Bergeron, R. et Berrier, A. (2000). Les interactions dans l'apprentissage : la communication orale. *Québec français*, 118, 28-29.

Beaud, J.-P. (2003). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 211-242). Canada : Presses de l'Université du Québec.

Bourque, J., Blais, J.-G., Larose, F. (2009). L'interprétation des tests d'hypothèses : p , la taille de l'effet et la puissance. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 211-226.

Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical Basis for Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Toronto, Centre de recherches franco-ontariennes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Clermont, G., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Montréal : Pearson.

Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver : Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation.

Cosacean, A. (2004). La critique des méthodes communicatives. *Dialogos*, 10, 80-83.

Cousineau, D. (2011). PSY1004 – *Introduction aux méthodes quantitatives I*. Université d'Ottawa. Repéré à : <http://web5.uottawa.ca/www5/dcousineau/home/Teaching/PSY1004A/index.html>

De Carlo, M. (1995). Approche communicative : de beaux lendemains? *Études de Linguistique Appliquée*, Octobre 1, 39-53.

De Godev, C. (1994). A Rationale to Integrate Dialogue Journal Writing in the Foreign Language Conversation Class. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED375679>

- Denne-Bolton, S. (2013). The Dialogue Journal : A Tool for Building Better Writers. *English Teaching Forum*, 51(2), 2-11.
- El-Koumy, A.S.A. (1998). Effet of Dialogue Journal Writing on EFL Students' Speaking Skill. Repéré à https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2364869
- Fathali, S., et Sotoudehnama, E. (2015). The Impact of Guided Writing Practice on the Speaking Proficiency and Attitude of EFL Elementary Learners. *The Journal Of Teaching Language Skills (JTLS)*, 7(1), 1-25.
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche. Montréal : Chenelière Éducation.
- French, L. et Collins, S. (2011). *Enquête nationale sur l'enseignement de l'anglais, langue seconde (ALS), au Canada : perspectives du personnel enseignant*. Panorama : série de recherche de l'ACPLS, Association canadienne des professeurs de langue seconde.
- Fromkin, V., Rodman, R., Hultin, N., Logan, H. (1997). *An Introduction to Language, First Canadian Edition*. Canada: Harcourt Brace & Company.
- Giroux, S. et Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action (3^e édition)*. Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Gunning, P., Lalonde, R., Schink, M., Watts, W. (2003). *A New Twist to English, cycle 3, student's book 2*. Montréal : Lidec.

Germain, C., Netten, J. (2006). Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en L2. *Le français intensif: Guide pédagogique interprovincial 2006*. Regina, Saskatchewan, Canada : Saskatchewan Learning, 21-38.

Haynes, I. (2001), *The Effect of Daily Dialogue Journal Writing on African American School-Aged Children's Writing and Speaking Skills*. (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations and Thesis Global (3040612).

Hilton, H. (2008), The link between vocabulary knowledge in spoken L2 fluency. *Language Learning Journal*, 36(2), 153-166.

Hinkel, E. (2006). Current Perspectives on Teaching the Four Skills. *TESOL QUARTERLY*, 40(1), 109-131.

Institut de la statistique du Québec (2019). *Le Québec chiffres en main*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Julien, T. (2014). *Les avantages du bilinguisme*. Éducavox, le média des acteurs de l'école. 10 avril 2014. Repéré à : <http://educavox.fr/formation/analyse/les-avantages-du-bilinguisme-un-resume-de-l-etat-actuel-des-recherches>

Kassim, S. Linguistique et didactique. Chapitre 1 : Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde. Repéré à <http://souad-kassim-mohamed.blog4ever.net/chapitre-1-langue-maternelle-langue-etrangere-et-langue-seconde>

Larotta, C. (2008). Written Conversations with Hispanic Adults Developing English Literacy. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 2(1), 13-23.

Laroui, R. (1987). *Les compétences de lecture : une application au discours narratif en contexte scolaire marocain*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/29218>

Laroui, R. (2004). La didactique du français face à l'approche communicative : enjeux et perspectives. *Dialogos*, 10, 8-11.

Lebrun, M. (1996). Expériences esthétiques et développement cognitif par la « réponse » à la littérature jeunesse à l'école. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (13), 68-83.

Leclerc, J. (2015). Aménagements linguistiques dans le monde. Canada : Les politiques linguistiques dans les provinces et territoires, repéré à http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/cnd_regimes_lng-prov.htm

Loi sur l'instruction publique, Québec (1997), chapitre 3, section 2, c. 96, a. 13.

Marcoux, R. et Wolff, A. (2012). *Aperçu sur quelques espaces linguistiques dans le monde*. Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone. Repéré à [c](#)

McCrum, R., MacNeil, R., Cran, W. (1992). *The Story of English: New and Revised Edition*. Londres : BBC Books.

Miller Linnell, K. (2010). Using Dialogue Journals to Focus on Form. *Journal of Adult Education : Information Series*, 39(1), 23-28.

Ministère de la Culture, des Communication et de la Condition féminine (2011). *Portraits statistiques régionaux en culture, Bas-Saint-Laurent*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Grille d'évaluation – 6^e année du primaire, compétence 1, *interagir oralement en anglais*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Le renouveau pédagogique : ce qui définit le changement, préscolaire, primaire, secondaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Anglais, langue seconde, enseignement primaire, premier cycle*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2009). *Les échelles des niveaux de compétences. Enseignement primaire, 3^e cycle*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages*, Québec : Canada.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Mitiche, N. (1993). Vers une pédagogie de l'oral pour le développement des aptitudes en lecture et écriture. *Québec français*, 91, 48-50.
- Namaziandost, E., Saray, A. A., Rahimi Esfahani, F. (2018). The Effect of Writing Practice on Improving Speaking Skill among Pre-intermediate EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*. 8(12), 1690-1697.
- Peyton, J. K. (2000). Dialogue Journals: Interactive Writing to Develop Language and Literacy. *National Center for ESL Literacy Education*, 2-6.
- Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. et Bergeron R. (2007). *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Santiago, E. (2015). What Should I Do If My Data Is Not Normal? *The Minitab Blog*. 27 avril 2015. Traduit par Bruno Scibilia, Repéré à : <https://www.minitab.com/fr-fr/Published-Articles/Que-faire-si-la-distribution-de-mes-données-ne-suit-pas-la-loi-normale/>
- Schwarzer, D. (2001). Whole Language in a Foreign Language Class: From Theory to Practice. *Foreign Journal Annals*, 34 (1), 52-59.
- Simard, C., Dufays, J., Dolz, J. & Garcia Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université

- Spada, N. (2007). Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects. Dans U. Jessner et J. Cenos (dir.), *International Hand Book of English Language Teaching*. (p. 271-288). New York: Springer.
- Stern, H.H. (1985). The Time Factor and Compact Course Development. *TESL Canada Journal*, 3(1), 13-28.
- Stillman, J., Anderson, L., Struthers, K. (2014). Returning to Reciprocity: Using Dialogue Journals to Teach and Learn. *Language Arts*. 91(3), 146-160.
- Stoean, C.-S., 2004. L'approche communicative. Théorie et pratiques. *Dialogos*, 10, 115-117.
- Tourigny, M. et Dagenais, C. (2005). Introduction à la recherche évaluative. Dans Bouchard, S. et Cyr, C. (Dir.) *Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique*. 2^e éd. (p. 436-481). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Turscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *Recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : DeBoeck.
- Vlad, M. (2004). Le communicatif en question. *Dialogos*, 10, 98-99.

Yergeau, E. et Poirier, M. (2013). *SPSS à l'UdeS*. Repéré à <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/statistiques-inferentielles/analyse-de-variance.php>

