

# Différences de démarches d'apprentissage de grammaire entre des étudiants forts et faibles de français langue seconde

Giselle Corbeil  
université acadia

Cette étude examine des différences de démarches d'apprentissage entre étudiants forts et faibles lors de l'exécution d'exercices de grammaire. Cinq étudiants de deuxième année d'université se devaient d'accomplir certaines tâches de traduction de l'anglais au français. La plus évidente des démarches des étudiants forts consiste en la présence d'un certain degré d'incertitude qui les amène à revoir constamment leur travail, alors que les étudiants faibles semblent enclins à conclure tout travail de façon expéditive. Les étudiants forts se mettent aussi à la recherche de la notion-cible qui sous-tend les exercices alors que les étudiants faibles ne semblent pas s'en préoccuper. Il convient de noter aussi la grande variété de démarches qui caractérise les étudiants forts. Il est recommandé que les étudiants faibles soient informés de ces démarches avec exemples à l'appui, ce qui leur permettrait progressivement d'améliorer leur rendement académique.

Strong and weak students of French as a second language may learn grammar in different ways. During research on their approaches to learning, five second-year university students did a number of English-French translation tasks. Strong students consistently adopted an attitude of uncertainty, frequently reviewing their work, whereas weak students ended their work quickly and expeditiously. Strong students also looked for the underlying purposes of the exercise where weak students did not, and tried a wide variety of approaches to their task. Weak students would make more academic progress were they informed of the variety of possible approaches to learning.

Les étudiants anglophones qui s'inscrivent à un cours de grammaire de français langue seconde tel que le 2013/23 qui se donne en 2e année à l'université Acadia savent qu'ils devront apprendre un certain nombre de règles de grammaire et que leur degré de réussite à l'examen final dépendra de leur compétence à appliquer ces règles de grammaire lors d'exercices spécialement conçus à cet effet. Il n'est donc pas déraisonnable de penser que la façon d'aborder ces exercices pourrait jouer un rôle important en ce qui a trait à la réussite ou à l'échec lors de l'examen final. Une investigation approfondie des démarches d'apprentissage à l'oeuvre au moment de l'exécution de ces exercices pourrait nous éclairer sur les différences d'apprentissage entre les bons étudiants et les étudiants faibles. Une fois munis de cette information, il nous serait donc possible d'en transmettre le

contenu aux étudiants faibles et de les aider ainsi à se donner des stratégies qui leur permettraient d'améliorer leur rendement académique. Le but de notre étude s'inscrit précisément dans cet effort de compréhension des différences d'apprentissage, afin d'améliorer le rendement académique des étudiants faibles.

Cette investigation ne pouvait s'effectuer toutefois sans le recours au mode de "penser à haute voix," qui consiste à exprimer verbalement toutes les pensées qui jaillissent à l'esprit au moment de l'exécution de tâches d'une nature quelconque. Ces pensées sont connues du chercheur grâce à l'utilisation par le participant d'un microphone et d'un magnétophone. Cette technique nous permet donc d'en arriver à une meilleure connaissance des démarches d'apprentissage.

Cette préoccupation quant aux démarches d'apprentissage qui caractérisent les bons étudiants et les étudiants faibles n'est pas nouvelle. Déjà dans les années 1950, Bloom et Broder (1950) se sont servis du procédé de "penser à haute voix" pour avoir accès aux processus intellectuels des étudiants forts et faibles en mathématiques. Ils ont découvert que les étudiants forts lisaient les directives et échafaudaient leurs propres hypothèses alors que les étudiants faibles faisaient plus ou moins cas des consignes et choisissaient leurs réponses sous l'effet d'impressions irréfléchies ou de sentiments personnels. De plus, les étudiants médiocres semblaient avoir adopté une attitude défaitiste et semblaient manquer d'assurance en leur habileté à résoudre les problèmes.

Dans les années 1970, Craik et Lockart (1972), s'étant rendu compte du fait que les étudiants différaient dans leur façon de traiter l'information, avaient introduit la notion de traitement de l'information à différents niveaux et avaient exposé leur concept de "traitement en profondeur" et d'"envergure de traitement" (Craik & Tulving, 1975). Ce concept avait été repris, l'année suivante, par Marton et Saljo (1976a, 1976b) qui, eux, établissaient une distinction entre "traitement en profondeur" et "traitement superficiel" de l'information. D'après ces auteurs, relativement au traitement superficiel de l'information, l'étudiant aborderait l'information en n'ayant en tête que l'idée de reproduire l'information telle quelle. L'étudiant qui, au contraire, aborderait l'information avec une certaine profondeur, essaierait d'en saisir le sens et de relier cette information à toute information qu'il posséderait déjà dans ce domaine. Dans un effort d'explication des démarches d'apprentissage, d'autres concepts ont aussi vu le jour tels que le "holisme" et le "séalisme" (Pask, 1976). Alors que le "holisme" représente une tendance à saisir le tout dans son entier, le "séalisme" représente une tendance à ne traiter que le mot à mot de l'information.

Dans une étude plus récente sur les différences entre les habitudes d'étude des étudiants forts et faibles dans le domaine de la physique, Ferguson-Hessler et de Jong (1990) ont découvert que la principale différence entre ces deux groupes consistait en un manque d'attention, de la part des étudiants faibles, à toute information présentée d'une manière implicite

dans le texte. Ce penchant des étudiants forts à se donner des “intentions” d’apprentissage a aussi été noté par Bereiter et Scardamalia dans le domaine de la lecture (in press). En ce qui a trait à l’écriture, les mêmes auteurs ont découvert que les bons étudiants se servaient d’une démarche qu’ils ont appelée “transformation de connaissances,” qui se caractérise par un mouvement continu entre le “domaine du fond” et le “domaine de la forme” afin de s’assurer d’une parfaite harmonie entre ces deux domaines, alors que les étudiants faibles se contentaient d’une énumération de faits qui consiste à raconter des événements l’un après l’autre sans aucun plan de travail. Dans le même ordre d’idées, Corbeil (in press) a aussi constaté que les excellents étudiants de français communicatif se distinguaient des apprenants faibles par leur recherche incessante de nouvelles formes, leur ténacité à remédier à leurs lacunes d’ordre lexical ou grammatical ainsi que leur tendance à formuler des règles d’application suite à la cueillette d’un échantillonnage convaincant de données. Les étudiants faibles étaient passifs, se contentant de recevoir l’information sans se livrer à aucune transformation.

Le but de notre étude tel que mentionné ci-haut est donc, dans un premier temps, de nous pencher plus à fond sur les démarches des étudiants forts et faibles de français langue seconde, lors de l’exécution d’une tâche bien précise qui consiste à faire la révision de notions grammaticales par le truchement d’exercices de grammaire et, dans un deuxième temps, d’établir des parallèles entre les approches utilisées dans cette étude et celles qui ont été découvertes par les chercheurs mentionnés précédemment.

## MÉTHODOLOGIE

### *Participants*

Les participants étaient des étudiants anglophones inscrits en deuxième année d’université dans un cours de grammaire française. Ils en étaient à leur deuxième semestre avec la professeure-chercheure. On peut donc supposer qu’ils avaient reçu le même genre d’enseignement et le même contenu grammatical. Dix étudiants se sont montrés intéressés à participer à ce genre de recherche. D’après leurs notes de fin de semestre et les notes obtenues lors de contrôles de connaissances, on pouvait regrouper les étudiants en trois groupes: excellents, moyens et faibles. Ils ont reçu une mince compensation financière pour leur participation. Étant donné le nombre impressionnant de données auxquelles cette méthode de “penser à haute voix” donne lieu, les étudiants de calibre moyen, les étudiants qui avaient suivi le cours du premier semestre l’année précédente et les étudiants, qui avaient par mégarde “effacé” sur la bande sonore une bonne partie de leurs pensées, ont été éliminés. Ce procédé permettait donc d’avoir deux catégories bien distinctes d’apprenants: les forts (2) et les faibles (3). Les protocoles des autres étudiants n’ont donc pas été utilisés.

*Procédure*

Les étudiants devaient effectuer quelques exercices de traduction tirés de leur cahier d'exercices. Ces exercices constituaient ni plus ni moins qu'une revue de trois chapitres vus au début du premier semestre. Le premier traitait des temps du passé, le deuxième, des verbes pronominaux et réciproques, tandis que le troisième traitait de l'emploi de la forme active de préférence à la forme passive ainsi que de la concordance des temps. Le manuel de grammaire correspondant fut mis à la disposition des étudiants. Étant donné le vocabulaire qu'on retrouve au bas des pages du cahier d'exercices, il n'était pas nécessaire de mettre un dictionnaire à la disposition des étudiants. Aucune limite de temps ne leur fut imposée.

La seule consigne donnée aux étudiants était de faire dans un certain ordre trois exercices de traduction se rapportant à trois chapitres différents. Les étudiants se sont présentés au bureau de la chercheuse un à un et ont participé à deux séances d'une heure chacune. Une partie de la première séance a été affectée à l'entraînement des étudiants à penser à haute voix alors que le reste de la première séance et la deuxième séance ont été consacrées à l'accomplissement des dites tâches. Il est à noter qu'une fois la période d'entraînement écoulée, la chercheuse s'absentait de son bureau afin de ne pas influencer le contenu ainsi que le déroulement des pensées.

*Méthode d'observation*

Une seule méthode d'observation, la méthode de "penser à haute voix" dite "concomitante" a été utilisée. Contrairement à la méthode de "penser à haute voix" en tant que telle dont la fiabilité est mise en doute (Nisbett & Wilson, 1977), le mode dit "concomitant" est reconnu comme étant l'un des moyens d'introspection les plus fiables, vu que l'expression des pensées se produit au moment même où l'information atteint le "processeur central" (Ericsson & Simon, 1984). L'absence d'intervalles prolongés entre ces deux processus diminue les risques de se retrouver en présence de pensées et de comportements non-authentiques.

Étant donné le but de cette méthode qui est de recueillir aussi fidèlement que possible les pensées de chaque participant, les étudiants sont donc munis d'un magnétophone et d'un microphone et sont priés de ne pas interrompre le déroulement du ruban sonore même en la présence de silences ou de pauses, par exemple au moment de l'écriture des réponses. En ce qui concerne cette étude, cette méthode a donné lieu à deux cassettes de 60 minutes chacune pour chaque étudiant.

*Analyse des données*

Deux catégories de données ont donc été recueillies: les "protocoles" des étudiants et leurs travaux écrits. Les protocoles complets des cinq étudiants

ont été transcrits mot à mot, exception faite des passages enregistrés durant la période d'entraînement (y compris le premier chapitre). Cinq phrases se rapportant au deuxième chapitre et cinq phrases se rapportant au troisième chapitre ont été sélectionnées pour étude en raison de leur exécution sur la majorité des travaux remis et de la représentativité des notions-cibles. Une analyse détaillée des protocoles a été entreprise dans le but d'identifier les différentes approches des étudiants en présence des mêmes difficultés grammaticales. La fréquence d'utilisation d'une approche a aussi été prise en considération. Les erreurs de traduction qui apparaissaient sur les exercices écrits ont aussi été compilées pour chaque étudiant. Des comparaisons entre le nombre d'erreurs sur les travaux ainsi que la nature et la fréquence des démarches ont donc pu être faites. Vu l'inutilité de procéder à la présentation des 44 phrases de traduction faites par les étudiants, nous avons donc pensé ne présenter que quelques phrases afin d'éclairer le lecteur sur la méthode utilisée lors de l'analyse des protocoles. Cette analyse a consisté, dans un premier temps, en l'identification des démarches d'apprentissage des étudiants et, dans un second temps, en la compilation de ces démarches pour les deux groupes d'étudiants. Les quatre exemples de protocoles suivants démontrent la façon dont les démarches d'apprentissage ont été identifiées:

Note: Il nous a semblé que le fait de prononcer certains mots avec plus d'intonation de la part d'un étudiant pouvait être révélateur d'un certain degré de conscience linguistique chez cet étudiant et devait, par conséquent, être signalé d'une façon quelconque. Ces mots sont donc écrits en caractères gras.

*Phrase à traduire:*

"I understand very well why you didn't want to meddle in their lovers' quarrel."

*Une excellente étudiante:*

Okay! . . . "Je comprends . . . com . . . prends . . . très bien, très bien pourquoi . . . pourquoi" . . . oh! . . . "you didn't want to meddle" . . . oh! oh! . . . "to meddle . . . meddle . . . to meddle in" . . . "se mêler de" . . . Okay! . . . "se mêler de" . . . Okay! . . . Okay! . . . "I understand very well why you didn't want to meddle in their lovers' quarrel" . . . "Je comprends très bien pourquoi" . . . "vous . . . vous" . . . "Je comprends très bien pourquoi vous . . . ne . . . vous" . . . parce que c'est SE MÊLER DE . . . "vous ne vous" . . . "why you didn't want" . . . "pourquoi VOUS ne VOUS . . . êtes . . . vous ne vous êtes . . . pas . . . mêlés . . . je comprends très bien pourquoi vous ne VOUS êtes pas mêlés" . . . oh! . . . "lovers' quarrel" . . . I don't remember that either . . . "lovers' quarrel" . . . "lovers' quarrel" . . . I know it's here . . . "lovers' quarrel" . . . oh! . . . querelle d'amour peut-être? . . . querelle d'amour . . . Okay! . . . "lovers' quarrel" . . . ah! . . . querelle d'amoureux . . . heu . . . heu . . . "Je comprends très bien pourquoi vous ne vous êtes pas mêlés . . . de cette" . . . oh! . . . de LEUR . . . because it's their lovers' quarrel . . . their lovers' quarrel . . . where was it? . . . Okay! . . . "Je comprends très bien pourquoi vous ne vous êtes pas mêlés . . . de leur querelle . . . querelle d'amoureux."

Démarches

- (1) Elle lit la phrase en entier.
- (2) Elle dépiste une difficulté et en identifie la nature. . . . Parce que c'est SE MÉLER . . . parce que c'est "their" . . . (2 fois).
- (3) Elle revoit la phrase à quatre reprises.
- (4) Elle se relit en tout dernier lieu.

Traduction de l'étudiante:

"Je comprends très bien pourquoi vous ne vous êtes pas mêlés de leur querelle d'amoureux." [deux erreurs]

*Phrase à traduire:*

"In many countries, cigarettes are not sold to children."

*Une autre excellente étudiante:*

"In many countries" . . . "Dans plusieurs pays" . . . "dans plusieurs pays" . . . heu . . . heu . . . that would be in most countries, in many countries is dans beaucoup de pays, is it DANS ou EN? here's another one . . . Hum . . . Dans . . . beaucoup de pays . . . En beaucoup de pays . . . non . . . DANS . . . sounds better, so I'll use DANS . . . DANS beaucoup . . . de pays . . . des cigarettes . . . au lieu de . . . les cigarettes, cause it's not a certain amount . . . it's true, like THE . . . cigarettes . . . it's just cigarettes . . . some cigarettes, cigarettes . . . heu.. oh! . . . here's another one . . . "on ne vend pas les cigarettes aux enfants" . . . Okay! . . . It's not cigarettes are not sold . . . because cigarettes . . . yeah! . . . there you use ON . . . I've got to change it . . . ON ne vend pas . . . VENDE with an 'e'? VEND, on ne vende pas . . . oh! it's got an E . . . pas DES . . . would it be DES cigarettes ou de cigarettes, ne vende pas de cigarettes, pas DE cigarettes . . . it's DE because of what we learn when it's negative . . . de cigarettes aux enfants . . . I hope I got it right . . . it makes me feel better to get them right, it makes me feel sad, like I don't know what I'm doing and stuff. . . .

Démarches

- (1) Elle lit la phrase en entier.
- (2) Elle s'interroge sur le choix d'une préposition au lieu d'une autre et sur le choix de l'article défini au lieu de l'article indéfini.
- (3) Elle se donne des stratégies de résolution.
- (4) Elle reconnaît un autre exemple de la voix passive (notion-cible) à la suite de l'établissement de liens avec des notions vues au préalable.
- (5) Elle dépiste une autre notion problématique qui est l'emploi du DE après la négation et en énonce la règle.

Traduction de l'étudiante:

"Dans beaucoup de pays, on ne vende pas de cigarettes aux enfants." [une erreur]

Note: Comme la deuxième étape, tel que mentionné auparavant, consistait en la compilation de ces démarches pour chaque étudiant, et que ce procédé a été employé tout au long des 44 phrases de traduction qui forment la base du tableau-synthèse présenté plus loin, il apparaît donc tout à fait indiqué à ce moment-ci de présenter, à titre d'exemple, une synthèse des démarches de ces deux excellentes étudiantes portant sur ces deux phrases. Il en sera de même pour les deux étudiants faibles. Les abréviations qui se retrouvent dans tous les tableaux ci-après doivent se lire de la façon suivante:

décis.: décision	gramm.: grammaire	not.: notion
découv.: découverte	grammat.: grammatical	phr.: phrase
diff.: difficulté	ident.: identification	poss.: possible
étud.: étudiant	motiv.: motivation	prés.: présence
		reconn.: reconnaissance

## SYNTHÈSE DES DÉMARCHES

*Identification des démarches et fréquence d'emploi*

<i>Nature des démarches</i>	<i>Étud. forts (2 étud., 2 phr.)</i>
Lecture de la phrase en entier (au début)	2
Dépistage de diff. et ident. des notions grammat.	3
Reconn. de la présence de deux formes possibles et motiv. de la décis. en faveur de l'une de ces deux formes	2
Découverte de la présence d'une notion-cible suite à l'établissement de liens avec des not. vues au préalable	1
Retour sur des éléments de la phrase	4
Lecture de la phrase en entier (à la fin)	1

*Phrase à traduire:*

“In many countries, cigarettes are not sold to children.”

*Un étudiant faible:*

“In many countries . . . dans . . . many . . . beaucoup, beaucoup . . . pays . . . dans beaucoup, dans . . . beaucoup de pays . . . beaucoup de pays . . . cigarettes are not sold to children” . . . “les cigarettes” . . . “are not sold” . . . Okay! . . . les cigarettes . . . “are not sold to children” . . . “vendre . . . vendre” . . . Okay! . . . “are not sold” . . . “ne . . . vendent pas” . . . Okay! . . . avoir, être . . . n’avoir . . . “les cigarettes n’ont vendu aux enfants” . . . “In many countries, cigarettes are not sold to children” . . . “dans beaucoup de pays, les cigarettes n’ont vendu pas, n’ont pas vendu aux enfants. . . .”

Démarches

- (1) Il lit la phrase en entier.
- (2) Il identifie deux possibilités, “avoir” et “être.”
- (3) Il se relit.
- (4) Il s’auto-corrige.

Traduction de l'étudiant:

“Dans beaucoup de pays, les cigarettes n’ont pas vendu aux enfants.” [erreur sur la notion-cible]

*Phrase à traduire:*

“I understand very well why you didn’t want to meddle in their lovers’ quarrel.”

*Un étudiant faible:*

“I understand very well” . . . Okay! . . . “Je compris” . . . “why you didn’t want to meddle” . . . “Je bien compris pourquoi” . . . “you didn’t want to meddle” . . . “vous” . . . “ne” . . . past tense . . . so . . . Let’s see . . . “vous” . . . now . . . “meddle” . . . it’s got to be here . . . somewhere . . . “to meddle” . . . here we go . . . so . . . “se mêler” . . . “Je bien compris pourquoi vous voudrait pas se mêle” . . . accent circonflexe . . . “de” . . . “se mêler de” . . . “lovers’ quarrel” . . . where is it? . . . no . . . well . . . I’ll have to leave that . . . and to check . . . whenever. . . .

Démarches

- (1) Il lit la phrase en entier.
- (2) Il identifie le temps du verbe (1 fois).

Traduction de l'étudiante:

“Je bien compris pourquoi vous ne voudrait pas se mêler de leur \_\_\_\_\_” [cinq erreurs]

*Phrase à traduire:*

“I understand very well why you didn’t want to meddle in their lovers’ quarrel.”

*Une autre étudiante faible:*

Okay! . . . “I understand” . . . “Je comprends” . . . “very well” . . . “très bien” . . . “why” . . . “you didn’t want” . . . “pourquoi” . . . “vous” . . . “didn’t want” . . . “ne voulais” . . . “ne voulais pas” . . . oh! . . . “meddle” . . . ah! . . . “se mêler” . . . “ne voulais pas se mêler” . . . “in their lovers’ quarrel” . . . “dans leur . . . heu . . . dans leur” . . . I don’t know ‘quarrel’ in French . . . but . . . I’ll think of another word in English . . . maybe . . . dans leur quarrel . . . fight . . . what’s fight? . . . in French . . . dans leur . . . I can’t think of a word now . . . “se mêler dans leur” . . . blank. . . .

Démarches

- (1) Elle lit la phrase en entier.
- (2) Elle a recours à des synonymes en anglais.

Traduction de l'étudiante:

“Je comprend très bien pourquoi vous ne vouliez pas se mêler dans leur \_\_\_\_\_.” [six erreurs]

## SYNTHÈSE DES DÉMARCHES

*Identification des démarches et fréquence d'emploi*

<i>Nature des démarches</i>	<i>Étud. faibles (3 étud., 3 phr.)</i>
Lecture de la phrase en entier (au début)	3
Reconnaissance de la présence de deux formes possibles	1
Identification de la nature d'une notion grammat.	1
Lecture de la phrase en entier (à la fin)	1
Auto-correction	1

## RÉSULTATS

Tel que mentionné auparavant, la procédure, qui a été suivie lors de l'identification des approches d'apprentissage a été la même en ce qui a trait à tous les protocoles qui font partie de cette recherche. Le tableau-synthèse qui apparaît ci-après représente donc la somme totale des démarches identifiées lors de l'étude des 15 phrases traduites par les deux étudiants forts et des 29 phrases, par les trois étudiants faibles.

## SYNTHÈSE DES DÉMARCHES

*Identification des démarches et fréquence d'emploi*

<i>Nature des démarches</i>	<i>Étud. forts (2 étud.) (15 phrases)</i>	<i>Étud. faibles (3 étud.) (29 phrases)</i>
Lecture de la phr. en entier (au début)	15	29
Retour sur des éléments de la phrase	11	0
Reconn. de la prés. de deux formes possibles et motivat. de la décis. en faveur de l'une de ces deux formes	11	3
Ident. de la nature d'une not. grammat.	12	14
Découverte de la prés. d'une not.-cible suite à l'établissement de liens avec des not. vues au préalable	5	0
Reconnaissance de ses lacunes	7	0
Auto-correction	6	5
Recours au manuel de gramm. afin d'identifier la not.-cible	7	0
Vérification d'un point de gramm. dans le manuel de gramm.	6	0
Reconn. de la prés. de deux formes poss.	6	1
Découv. de diff. entre les deux langues	4	0
Lecture de la phrase (à la fin)	15	5
<i>Total</i>	<i>105</i>	<i>57</i>
<i>Nombre total d'erreurs</i>	<i>13</i>	<i>65</i>

*Total de phrases traduites pour chaque étudiant:*

[Note: La première étudiante n'a pu se présenter à la 2e session.]

1 excellente étudiante:	14 (1 session)
1 excellente étudiante:	28 (2 sessions)
1 étudiante faible:	27 (2 sessions)
1 étudiante faible:	18 (2 sessions)
1 étudiante faible:	25 (2 sessions)

\* \* \*

Étant donné le fait qu'une description de toutes ces démarches n'a pu être possible lors de la présentation des quelques protocoles qui figurent plus haut, il nous a donc semblé important d'apporter les éclaircissements suivants sur les nouvelles démarches.

Recherche de la notion-cible: Pressentiment d'une règle de grammaire précise qui sous-tend une série d'exercices. Ex.: "... so I need to look into my grammar book what grammar exactly we learned there ... Okay! ... Les verbes pronominaux et réciproques. ... This is probably what'll be asked. ..."

Reconnaissance de ses lacunes: Prise de conscience de ses lacunes lexicales et grammaticales et mise en oeuvre de moyens propres à remédier à cet état de choses. Ex.: "... to demand ... exiger ... je n'ai pas su ça ... exiger ... I never really knew what 'exiger' meant ... now ... I know ... but before ... I really never knew ... I never took the time to look up in the dictionary ... I should do that ... once in a while. ..."

Vérification de la notion-cible dans la grammaire: Consultation du livre de grammaire afin de combler une difficulté d'ordre grammatical ou de confirmer les hypothèses avancées. Ex.: "... oh! ... now ... 'espérer' means you use the subjunctive ... imparfait de l'indicatif ... non c'est pas ça ... peut-être, c'est le subjonctif ... 4e leçon ... Okay! ... le verbe 'espérer,' bien qu'exprimant un souhait. ..."

Découverte de différences entre les deux langues: Établissement de comparaisons entre les deux langues au niveau de la structure. Ex.: "How do you say 'public fountain'? ... fontaine publique ... publique ... All right ... It sounds okay ... publique. ... Interesting how all of adjectives go after the verb in French but in English they go before the verb ... I've always kind of wondered that ... different from English. ..."

\* \* \*

Selon le tableau-synthèse ci-haut, les étudiants forts se sont servis de douze approches différentes tout au long des 15 phrases de traduction alors que les étudiants faibles n'en ont utilisé que six au cours de 29 phrases. Les étudiants faibles ne sont pas retournés sur des éléments stratégiques de la phrase alors que les étudiants forts, lors du même genre d'exercices, l'ont fait à onze reprises au cours de 15 phrases seulement. Il en va de même pour les étudiants faibles, qui n'ont fait appel à aucune des approches suivantes: recherche de la notion-cible, reconnaissance de ses lacunes, vérification d'un point de grammaire, retour sur des éléments de grammaire, établissement de liens entre les notions acquises et découverte de différences entre les deux langues. Quant à la reconnaissance de la présence de deux formes possibles, les étudiants faibles n'ont eu recours à cette démarche

qu'une seule fois. Il n'y a que sur trois démarches, la lecture de la phrase en entier au début de l'exercice, l'identification de la nature d'un élément grammatical et l'auto-correction, que les étudiants faibles et les étudiants forts sont presque à égalité. Si, toutefois l'on double la fréquence des démarches des deux étudiants forts qui n'ont fait qu'à peu près la moitié des phrases des trois étudiants faibles, il ressort que la différence entre les deux groupes devient encore plus marquée.

#### DISCUSSION ET CONCLUSION

Il va de soi que cette étude, qui était orientée vers une meilleure compréhension des démarches cognitives des étudiants et qui, par conséquent, s'est donné des moyens d'introspection fiables, ne nous permettait qu'un nombre restreint de participants. Il s'ensuit donc que la portée de la discussion des résultats ne peut être que limitée et que l'interprétation qui en est faite est donc aussi communiquée sous toutes réserves.

Il semblerait, selon les résultats de cette étude, que les étudiants faibles sont impatients d'en terminer avec leur phrase de traduction, qu'ils capitulent vite devant les difficultés alors que les étudiants forts prennent le temps de relire la phrase et font preuve de persévérance dans leur conquête du mot, de l'expression ou de la règle grammaticale qui leur échappent. Cette indifférence, cette conclusion expéditive, ce déplaisir en face d'un conflit ont aussi été mentionnés par Bloom et Broder (1950).

Il paraîtrait aussi que, à l'opposé des excellents étudiants, les étudiants faibles, qui pourtant se montrent enclins à identifier les éléments grammaticaux, seraient plus réfractaires à fournir l'effort supplémentaire qu'exigerait la motivation de leur démarche ou le retour à des sources plus sûres afin de vérifier l'exactitude de leurs hypothèses. Cette observation de traitement en profondeur de l'information chez les bons étudiants et de traitement superficiel chez les étudiants médiocres avait été faite par des chercheurs tels que Craik et Tulving (1975) et Marton et Saljo (1976a, 1976b).

Une autre importante différence entre ces deux groupes proviendrait, d'après les indications paraissant dans le tableau ci-haut, du fait que les étudiants faibles parviendraient difficilement à s'élever au-dessus d'une vue microcosmique de l'information afin de s'ouvrir sur les similitudes de formes ou les dissimilitudes de constructions "intra- et inter-linguales." Cette capacité de saisir le tout dans son entier, de se donner des intentions d'apprentissage, d'établir des relations et de s'abstraire du contexte immédiat, avait aussi été observée par les chercheurs mentionnés dans l'introduction (Bereiter & Scardamalia, in press; Corbeil, in press; Ferguson-Hessler & de Jong, 1990; Pask, 1976). Il faut ajouter, en dernier lieu, la panoplie de démarches de toutes sortes auxquelles ont recours les excellents étudiants en comparaison des étudiants faibles.

En conclusion, les résultats de cette étude nous éclairent sur la diversité et la complexité des démarches d'apprentissage des étudiants forts en com-

paraison des étudiants faibles. Il serait souhaitable que d'autres études du même genre soient tentées afin de s'assurer d'une plus grande fiabilité des résultats. Une fois cette certitude bien établie, il nous incombera de faire connaître ces démarches d'apprentissage aux étudiants moyens et faibles afin de les aider à modifier leurs stratégies d'apprentissage en vue d'une meilleure compréhension de la langue-cible et conséquemment, d'une amélioration de leur rendement académique. Un enseignement de ces pratiques ne pourrait à la longue qu'aider tous les étudiants à prendre conscience du fait qu'une vision macrocosmique de l'information est avantageuse non seulement dans le domaine académique, mais aussi dans la vie en général, où des décisions judicieuses ne peuvent être prises qu'après une analyse de toutes les données, tant convergentes que divergentes, d'une situation.

#### RÉFÉRENCES

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (in press). Intentional learning as a goal of instruction. In L.B. Resnick (Ed.), *Cognition and instruction: Issues and agendas*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bloom, B.S., & Broder, L.J. (1950). *Problem-solving processes of college students*. Chicago: University of Chicago Press.
- Corbeil, G. (in press). Fostering high levels of constructive responses in second language learners. *La Revue canadienne des langues vivantes*.
- Craik, F.I.M., & Lockart, R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671–684.
- Craik, F.I.M., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology*, 104, 268–294.
- Ericsson, K.A., & Simon, H.A. (1984). *Protocol analysis: Verbal report as data*. Cambridge: MIT Press.
- Ferguson-Hessler, M.G.M., & de Jong, T. (1990). Studying physics texts: Differences in study processes between good and poor performers. *Cognition and Instruction*, 7, 41–54.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976a). On qualitative differences in learning: 1. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976b). On qualitative differences in learning: 2. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115–127.
- Nisbett, R.E., & Wilson, T.D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84, 231–259.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology* 46, 128–148.

---

Giselle Corbeil est professeure de français langue seconde, l'Université Acadia, Wolfville (Nouvelle-Écosse), B0B 1X0.